



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Serviço Social no Contexto Escolar: Da Disciplinaridade à Prática Interprofissional

Catarina Filipe Louro

Doutoramento em Serviço Social

Orientadora:
Professora Doutora Maria João Pena, Professora Auxiliar
ISCTE-IUL

Outubro, 2020

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**O Serviço Social no Contexto Escolar: Da Disciplinaridade à Prática
Interprofissional**

Catarina Filipe Louro

Doutoramento em Serviço Social

Júri:

Doutor João Manuel Grossinho Sebastião, Professor Associado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (Presidente)

Doutora Alcina Maria de Castro Martins, Professora Associada, Instituto Superior Miguel Torga

Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira, Professor Associado, Universidade do Minho

Doutora Cláudia Priscila Chupel dos Santos, Coordenadora de Assistência Estudantil, Universidade Federal de Santa Catarina

Doutora Susana Cláudia da Cruz Martins, Professora Auxiliar, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria João Barroso Pena, Professora Auxiliar, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (Orientadora)

Outubro, 2020

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos os que deram o seu contributo e tempo para que este trabalho se realizasse.

Começo por agradecer à Professora Doutora Maria João Pena, minha orientadora, pela sua competência científica, motivação e sinceridade demonstradas ao longo destes anos de trabalho.

Deixo, também, uma palavra de agradecimento a todos os professores do Doutoramento pela forma como lecionaram as aulas e por me terem incentivado a manter o interesse por estas matérias.

Agradeço a todas as Escolas Agrupadas e Não Agrupadas pelo apreço e pela possibilidade de realização do presente estudo. Em especial agradeço às assistentes sociais e diretores entrevistados que desde início colaboraram com a investigadora facilitando, por isso, todos os contactos necessários.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, de Idanha-a-Nova, por ter sempre facilitado e permitido que este percurso se tivesse realizado da melhor maneira.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Castelo Branco pelo constante apoio moral e pela amizade, preocupação e interesse demonstrados no meu percurso académico e profissional. Em especial, um agradecimento à Professora Sara Nunes pelos seus valiosos conhecimentos importantes para a realização desta dissertação.

Agradeço à minha família pelo apoio confortante que sempre me deu ajudando-me a superar os obstáculos com os quais me deparei ao longo da dissertação.

Agradeço ao meu pai, à minha mãe e irmã por serem o meu pilar em todas as etapas da minha vida, pela sua dedicação, força, amor, apoio, paciência e confiança, pois se não fosse por eles, e com eles, nunca teria conseguido chegar onde cheguei hoje.

Por último, mas não menos importante, um especial agradecimento ao meu namorado Hugo Tapadas e seus pais que sempre me apoiaram e motivaram com um sorriso, ou um carinho, dando-me força para seguir em frente.

Resumo

A presente dissertação problematiza e reflete a prática e a profissão de Serviço Social na escola e analisa de que forma se articulam os diferentes profissionais no processo de intervenção social escolar procurando entender os impactos que essas dinâmicas têm nas relações interprofissionais. Propomo-nos, ainda, a apreender os desafios que se colocam tanto ao Serviço Social como na prática interprofissional e que têm impacto na prática quotidiana dos profissionais. Esta investigação segue uma lógica indutiva, encontra-se epistemologicamente alicerçada no paradigma de investigação interpretativista e está metodologicamente ancorada numa estratégia mista de investigação. Assim, a opção por esta estratégia levou à adoção de técnicas de recolha e de análise de dados qualitativas como a entrevista semiestruturada, o *focus group* e a análise de conteúdo bem como de técnicas de recolha e de análise de dados quantitativas como o inquérito por questionário *online* e a análise estatística.

Os resultados permitiram sistematizar e compreender a prática do Serviço Social na escola, bem como as representações dos assistentes sociais, diretores e crianças e jovens acerca do significado que a profissão assume no contexto escolar. Exploraram-se, também, os conceitos de interdisciplinaridade e de trabalho em equipa, tendo sido possível identificar potencialidades e desafios na efetivação do mesmo e os seus impactos numa prática interprofissional. Os resultados evidenciam o reconhecimento da importância da efetivação das relações interprofissionais na resposta às situações que surgem no contexto escolar, embora haja ainda um caminho a percorrer até que as mesmas se concretizem na sua plenitude. Para concluir, propõe-se um modelo interprofissional de intervenção social escolar.

Palavras-chave: Serviço Social, contexto escolar, interdisciplinaridade, equipa, modelo interprofissional de intervenção social

Abstract

This dissertation discusses and reflects on the practice and profession of Social Work at school and analyzes how different professionals are articulated in the school social intervention process, seeking to understand the impacts that these dynamics have on interprofessional relationships. We also propose to understand the challenges that arise both in Social Work and in interprofessional practice and that have an impact on the daily practice of professionals. This investigation follows an inductive logic, it is epistemologically based on the paradigm of interpretive research and is methodologically anchored in a mixed investigation strategy. Thus, the choice for this strategy led to the adoption of qualitative data collection and analysis techniques such as semi-structured interview, focus group and content analysis as well as quantitative data collection and analysis techniques such as the questionnaire survey online and statistical analysis.

The results made it possible to systematize and understand the practice of Social Work at school, as well as the representations of social workers, school directors and children and young people about the meaning that the profession assumes in the school context. The concepts of interdisciplinarity and team work were also explored, making it possible to identify potentials and challenges in making it effective and its impacts on an interprofessional practice. The results show the recognition of the importance of implementing interprofessional relations in responding to situations that arise in the school context, although there is still a way to go until they are fully realized. To conclude, an interprofessional model of school social intervention is proposed.

Keyword: Social Work, school context, interdisciplinarity, team, interprofessional model of social intervention

Índice

Índice de Quadros	xiii
Índice de Figuras	xv
Glossário de Siglas	xvii
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1	7
A escola Portuguesa: Desafios face à heterogeneidade instituída.....	7
1.1. A Escola de ontem e a escola de hoje: desafios e realidades	7
1.2. Manifestações das desigualdades na escola.....	16
1.3. A democratização do acesso e sucesso escolares	25
Capítulo 2	31
Fundamentos para a intervenção do Serviço social em contexto escolar	31
2.1. A evolução do Serviço Social na escola: Bases teórico-metodológicas.....	31
2.2. Perspetivas Teóricas para a intervenção na escola	45
2.2.1. A Teoria Ecológica	51
2.2.2. A perspetiva do Serviço Social Crítico na intervenção social na escola	53
2.2.3. A prática baseada na relação como fundamento na intervenção social na escola ..	61
2.3. Contextos de intervenção do Serviço Social na escola.....	63
2.3.1. A escola na relação com as famílias: Lógicas de interação	63
2.3.2. A relação escola-comunidade: Lógicas de participação	69
2.3.3. O Serviço Social na relação escola-família-comunidade: Lógicas de intervenção	72
Capítulo 3	77
A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade na intervenção social no contexto escolar.	77
3.1. A Disciplinaridade e a Interdisciplinaridade: Fundamentos conceptuais.....	77
3.2. Um olhar sobre as relações interprofissionais: O trabalho colaborativo na resolução de problemas práticos	82
3.3. Rumo a práticas colaborativas eficazes: Oportunidades e Desafios na sua concretização	93
Capítulo 4	99
Metodologia de Investigação	99
4.1. Paradigma, lógica e método de investigação	99
4.2. Campo Empírico, Universo e Amostra.....	103
4.3. Técnicas de Recolha e de Tratamento de Dados	109
4.4. Operacionalização e Procedimentos da Pesquisa	117

Capítulo 5	123
Serviço Social e Educação: Contributos, perspetivas e possibilidades	123
5.1. Pensar a profissão de Serviço Social no contexto escolar: Fundamentos e significados da definição de Serviço Social Escolar.....	123
5.2. Objetivos do Serviço Social no contexto escolar	128
5.3. Os papéis do assistente social no contexto escolar	132
5.4. Domínios de intervenção do assistente social no contexto escolar	144
5.5. Fundamentos, relações e processos de participação dos assistentes sociais na organização escolar.....	155
5.6. Matriz de intervenção do Serviço Social no contexto escolar.....	163
5.6.1. Referenciais teóricos do assistente social no contexto escolar	163
5.6.2. O método de intervenção do Serviço Social no contexto escolar.....	169
5.6.3. Constrangimentos no processo de intervenção social no contexto escolar.....	183
5.6.3.1. Constrangimentos internos ao contexto escolar	183
5.6.3.2. Constrangimentos externos ao contexto escolar	186
5.7. Identidade e Jurisdição Profissional	190
5.8. Enquadramento legal e organizacional do Serviço Social no contexto escolar: Necessidades sentidas.....	201
5.8.1. A necessidade de criação de um perfil profissional no contexto escolar.....	201
5.8.2. O vínculo contratual: Entre a precariedade e a vontade de ir mais além.....	206
5.9. A Prática Interprofissional: Caminhos e possibilidades no contexto escolar	211
5.9.1. A Interdisciplinaridade e a Interprofissionalidade: Natureza e configurações	211
5.9.2. O trabalho em equipa interprofissional: Desafios para a consolidação de práticas colaborativas no contexto escolar	217
5.9.2.1. Natureza do trabalho em equipa	218
5.9.2.2. A comunicação na equipa	225
5.9.2.3. Competências colaborativas	234
5.9.2.4. As relações de partilha na equipa	238
5.9.2.5. A satisfação com a qualidade da colaboração na equipa	247
5.9.3. A interdisciplinaridade e interprofissionalidade na consideração de um modelo de intervenção social na escola	256
5.9.3.1. A Interdisciplinaridade e a prática interprofissional na intervenção social na escola	256
5.9.3.2. A interprofissionalidade enquanto modelo e intervenção social na escola: Apontamentos operacionais	265
Conclusão	273
Referências Bibliográficas.....	283

Fontes.....	301
Anexos.....	303
Anexo A – Quadros e Figuras SPSS	304
Anexo B – Guião de entrevista dos Assistentes sociais	308
Anexo C – Guião de entrevista dos Diretores	311
Anexo D – Guião dos <i>Focus Groups</i>	313
Anexo E – Inquérito por questionário <i>online</i>	315
Anexo F – Autorização CNPD	325
Anexo G – Autorização DGE	328
Anexo H – Consentimentos informados Assistentes sociais Diretores Crianças e Jovens Encarregados de Educação	329

Índice de Quadros

Quadro 4.1 – Tabela de caraterização dos assistentes sociais	106
Quadro 4.2 – Tabela de Frequências da variável “profissão”	106
Quadro 4.3 - Tabela de Frequências da variável “género”.....	107
Quadro 4.4 - Tabela de Frequências da variável “idade”	108
Quadro 4.5 - Tabela de Frequências da variável “número de anos de experiência profissional ao serviço so Ministério da Educação”	108
Quadro 4.6 - Tabela de Frequências da variável “habilitação académica”	109
Quadro 5.1 - Situações acompanhadas pelo assistente social na escola por domínios	131
Quadro 5.2 - Teste Qui-quadrado: Profissão * Trabalho em equipa.....	218
Quadro 5.3 - Tabela de Frequências da variável “O tempo e o Espaço de que os profissionais dispõem para conversar bem como para passar informações são adequadas?”	227
Quadro 5.4 – Tabela de frequências da variável “Quais os momentos privilegiados para a transmissão de informação entre os vários profissionais?”	228
Quadro 5.5 - Tabulação cruzada - Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa? * O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?”	233
Quadro 5.6 - Teste Qui-quadrado: Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa? * O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?	234
Quadro 5.7 – Competências de colaboração	235
Quadro 5.8 - Tabela de frequências da variável “grau de satisfação com a qualidade de colaboração da equipa”	247
Quadro 5.9 - Tabulação cruzada - Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa? * Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?.....	249
Quadro 5.10 – Teste de Mann-whitney – Qual o seu grau de satisfação com a qualidade da colaboração da equipa? *Nessas estruturas considera que é desenvolvido um trabalho em equipa	250
Quadro 5.11 – Teste Qui-quadrado – Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa? * Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?.....	262

Quadro 5.12 – Tabulação cruzada - Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa? * Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?..... 264

Índice de Figuras

Figura 5.1-Papéis desempenhados pelo assistente social no contexto escolar.....	132
Figura 5.2 – Domínios de atuação do assistente social no contexto escolar	145
Figura5.3- Elementos característicos que distinguem a profissão de Serviço Social no contexto escolar.....	195
Figura 5.4 – Definição do conceito de interdisciplinaridade	212
Figura 5.5 – Dimensões do trabalho em equipa no contexto escolar	217
Figura 5.6 – Definição do conceito de trabalho em equipa.....	219
Figura 5.7 – Argumentos que justificam a ausência do trabalho em equipa.....	222
Figura 5.8 - Fatores que interferem com a qualidade da satisfação nas equipas.....	252

Glossário de Siglas

- ASE - Ação Social Escolar
- CAA - Centro de Apoio ao Aluno
- CLAS - Conselho Local de Ação Social
- CNPD - Comissão Nacional de Proteção de Dados
- CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança
- DGE - Direção Geral da Educação
- DGEstE - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
- DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
- CIES-IUL - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
- CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
- GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- GSOA - Gabinete de Supervisão e Orientação do Aluno
- IAC - Instituto de Apoio à Criança
- IASE - Instituto de Ação Social Escolar
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MPF - Mocidade Portuguesa Feminina
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMEN - Obra das Mães pela Educação Nacional
- PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
- POPH - Programa Operacional Potencial Humano
- PREVPAP - Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública e no Setor Empresarial do Estado
- PRM - Projeto Regional do Mediterrâneo
- SIGRHE - Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação
- SPO - Serviços de Psicologia e Orientação
- SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
- TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- UAMP - Unidades de Apoio Médico-Pedagógico

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui a tese de Doutoramento em Serviço Social realizada no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, sobre o tema “O Serviço Social no contexto escolar: da disciplinaridade à prática interprofissional”.

Se há uns séculos atrás a escola era só para alguns, para uma pequena elite, é um facto que devido a grandes mudanças societárias, a escola alterou-se conduzindo a um processo de democratização do ensino, tendo o Estado Português assumido o acesso à educação enquanto direito constitucional. Apesar de tudo, este direito pode ser comprometido na sua concretização devido a diversos fatores que comprometem não só o acesso, mas, também, o sucesso escolar.

Sabemos, hoje, que existem inúmeros alunos que sentem dificuldades na escola, por sua vez, estas dificuldades, não derivam única e exclusivamente de problemas centrados nos próprios, sendo que, na sua análise, há que considerar outros fatores, como o estado global do ensino e da sociedade com os seus evidentes constrangimentos e barreiras que acabam por dificultar o processo socioeducativo dos alunos. Se é na escola que se manifestam as mais diversas contradições da sociedade é, também, na escola que podemos encontrar a maior diversidade humana, concretizada na grande heterogeneidade em termos de público escolar, quer no que diz respeito às condições socioeconómicas, culturais, linguísticas, características pessoais ou até mesmo em relação à estrutura e organização familiar, interesses, inspirações, formas de entender e compreender o mundo, ritmos e competências de trabalho diferentes.

Assim, tal como afirma Duarte (2018), os princípios consagrados nos direitos humanos e na constituição não garantem, por si só, o acesso imediato aos sistemas de educação e ensino, principalmente quando falamos de crianças e jovens que vivem em contextos de exclusão social e que convivem lado a lado com a pobreza, o desemprego, o alcoholismo e a precariedade de vínculos familiares que acabam por interferir na sua trajetória escolar, nomeadamente na sua motivação, na integração, na participação e envolvimento com a escola.

Desta forma, este contexto de desafios exige uma intervenção que vai para além daquilo que as dimensões pedagógica e académica da escola podem oferecer abrindo-se, assim, um campo de opções para a atuação do Serviço Social. Note-se que, o Serviço Social é um recurso imprescindível e específico numa escola dada a abrangência da sua prática, sendo por isso, importante no trabalho que é desenvolvido com cada criança/jovem e com as suas famílias. Neste contexto, a clarificação da profissão no contexto escolar é uma tarefa que urge

efetivar, contudo, no âmbito escolar, estão hoje em causa, problemáticas que exigem uma avaliação mediante várias perspetivas onde a complementaridade de diferentes saberes e profissionais se torna imprescindível. Apesar de tudo, sendo o contexto escolar constituído por um grupo de profissionais provenientes de diversas áreas, que atuam na resposta às diversas situações que vão surgindo é, evidente, o desafio pessoal, institucional e profissional que o compromisso interdisciplinar acarreta. Desta forma, esta investigação segue uma problematização que considera a prática interprofissional em contexto escolar fundamental no processo de intervenção social, encarando a interprofissionalidade enquanto modelo orientador dessa prática, um modelo coletivo na organização da educação e enquanto motor de construção de uma escola participativa e decisiva na formação social dos indivíduos, onde o Serviço Social participa e desempenha um papel fundamental. De facto, considera-se que a necessidade de trabalhar para e com os alunos e famílias, na resposta aos seus problemas, justifica uma abordagem interdisciplinar e uma ação interprofissional, por isso, considera-se fundamental refletir sobre estes conceitos assente no pressuposto de que a prática fundamentada neste modelo é uma estratégia que efetiva a qualidade indispensável na compreensão global de cada aluno/família. São, de facto, variadas as vantagens que podem resultar de um modelo de intervenção interprofissional, no entanto, a prática não se encontra isenta de obstáculos e desafios no que concerne à colaboração e interação entre diversos profissionais provenientes de diferentes áreas do saber no contexto escolar.

Assim, convencida da importância desta investigação, neste caso, não só para o desenvolvimento de conhecimentos para a disciplina de Serviço Social mas também sobre as bases que esses novos conhecimentos trazem para a prática da profissão na escola, esta investigação procura compreender as respostas a duas questões fundamentais: De que forma é que o serviço social contribui para o combate das desigualdades manifestadas nas trajetórias escolares dos alunos, encarando a educação enquanto processo crítico, universal e dinâmico? E de que forma se constrói e contribui para um modelo de intervenção social interprofissional no contexto escolar?

Estas duas questões parecem-nos particularmente importantes uma vez que o sucesso e o acesso escolares constituem, de facto, direitos que desafiam a escola a criar respostas para que os mesmos se efetivem. Assim, estas questões orientam-nos na direção de uma série de indagações que nos levam a formular as seguintes questões: i) De que forma é que o atual sistema Educativo envolve o Serviço Social articulado numa relação triangular entre a escola, família e a comunidade? ii) De que forma os assistentes sociais interpretam a realidade de cada aluno, e estruturam a sua prática? iii) Será que a estrutura orgânica e de funcionamento

da escola condicionam a definição do que é o Serviço Social escolar bem como o desempenho destes profissionais? iv) Será que os assistentes sociais têm consciência, das especificidades do trabalho do assistente social no contexto escolar, inserido numa, ou várias equipas, permitindo reforçar a construção identitária da profissão e responder de forma concreta e eficaz às situações que vão surgindo no contexto escolar? v) Que significados atribuem os profissionais da escola à interdisciplinaridade? vi) Terão os assistentes sociais conhecimento, imaginação, audácia, apoios, e tempo para mobilizar e participar numa prática interprofissional na escola? vii) De que forma se mobilizam os assistentes sociais no desenvolvimento de um modelo interprofissional orientado para uma prática mais colaborativa, e por isso mais interprofissional? viii) A escola sustenta um modelo profissional interprofissional promotor de uma intervenção integrada, completa e compreensiva?; ix) Será que o trabalho em equipa desenvolvido no contexto escolar constitui-se numa estratégia que permite promover processos colaborativos que facilitam a integração das diversas perspetivas dos diferentes profissionais provenientes de áreas disciplinares ou profissionais distintas? x) Em que medida a satisfação com a qualidade da colaboração dos profissionais está dependente da compreensão, concretização e natureza do trabalho em equipa realizado no contexto escolar? xi) Que fatores mais fortemente contribuem, ainda, para os bloqueios de um modelo interprofissional no contexto escolar?

Desta forma, considerando que os problemas socioeducativos podem ser atenuados por meio de uma prática interprofissional e que, o Serviço Social escolar tem como vantagem de interagir continuamente com o seu campo imediato de ação, a escola, na relação que estabelece com cada criança ou jovem, família, docentes, técnicos, assistentes operacionais, Órgãos de Gestão, outros profissionais da escola, comunidade envolvente e com a sociedade, afiguram-se como objetivos gerais desta investigação: i) Configurar a prática do Serviço Social no contexto escolar; ii) Compreender as dinâmicas de colaboração na intervenção social escolar e o impacto das mesmas nas relações interprofissionais.

Neste contexto, uma vez que esta investigação se encontra alicerçada em duas componentes fundamentais, ou seja, no estudo sobre a análise da intervenção social na escola ancorada numa intervenção interprofissional e na configuração da prática profissional do assistente social na escola, afiguram-se os seguintes objetivos específicos da presente investigação: i) Analisar a prática do Serviço Social na escola nos diferentes níveis de intervenção (aluno, família, comunidade e organização); ii) Compreender o(s) papel(eis) do Serviço Social no contexto escolar; iii) Identificar os elementos chave de uma metodologia interprofissional na escola mediante a sistematização de objetivos, procedimentos e de

estratégias; iv) Analisar o contributo dos diferentes profissionais da escola na construção de um modelo interprofissional de intervenção no contexto escolar; v) Compreender as lógicas e as dinâmicas que condicionam a prática interprofissional na escola e os seus impactos ao nível do processo de intervenção social escolar.

Note-se que, contextos de trabalho que estão particularmente relacionados com problemas complexos, como aqueles existem no contexto escolar, que exigem criatividade na procura de respostas que tenham em conta o ser humano enquanto ser biopsicossocial exigindo uma complementaridade entre profissionais e saberes, deverão assumir uma interdependência consciente caracterizada por um alto nível de responsabilidade coletiva quanto ao processo e resultados que venham a obter da intervenção delineada (Ulloa & Adams, 2004). Os resultados podem ser negativos, positivos, os conflitos podem estar menos ou mais presentes contudo, a responsabilidade coletiva deve ser encarada enquanto valor na prática e só nos tornamos mais responsáveis quando temos consciência do que fazemos, com quem fazemos, como fazemos e para que fazemos, assumindo assim, uma responsabilidade coletiva tanto pelas falhas como pelo sucesso das intervenções. É, desta forma, que o trabalho em equipa assente em processo colaborativos é essencial porque permite assegurar a qualidade e a concretização do trabalho interprofissional podendo gerar sinergias por meio de um esforço coordenado que permite a cada elemento maximizar os seus pontos fortes e minimizar os seus pontos fracos (Vellingiri, 2014), porém, também ele não se encontra isento de desafios no contexto escolar

Ações profissionais fundamentadas por um modelo interprofissional implicam expor, analisar, planificar, executar e avaliar as situações que surgem no contexto escolar tendo em conta as relações de interdependência entre todos os envolvidos, desafiando posturas, conceções e atitudes profissionais. Neste contexto, a importância e reconhecimento dado pela instituição a este compromisso interprofissional, a interação exigida aos diferentes saberes profissionais, o desenvolvimento de competências como o diálogo, a cooperação, a partilha, a humildade, a negociação, a gestão de conflitos e a tomada de decisão são fatores que interagem e influenciam o clima de colaboração exigido no processo de intervenção social que se pretende que assente num modelo de colaboração interprofissional.

Posto isto, procura-se, agora, efetuar o itinerário de pesquisa que fundamenta o nosso tema em estudo. O trabalho encontra-se, então, organizado em cinco capítulos. Nos três primeiros capítulos apresentamos um quadro de referência teórico sobre alguns temas que servem de base à investigação. O primeiro capítulo centra-se no enquadramento socio - histórico da Escola sendo que serão, também, tecidas algumas reflexões acerca dos desafios e

realidades que caracterizam a escola do século XXI. No segundo capítulo apresentam-se alguns fundamentos histórico-conceptuais relativos ao Serviço Social no contexto escolar que nos permitem compreender de que forma a escola se constituiu enquanto domínio de intervenção social, a nível internacional e nacional. De igual forma, serão abordados os fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social no contexto escolar na atualidade onde se procurará perceber os desafios colocados à prática, que se assume holística e baseada na relação escola-família-comunidade. Por fim, no terceiro capítulo aposta-se na compreensão conceptual da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade procurando focar esta análise num olhar sobre as relações interprofissionais na estratégia de intervenção social escolar, nomeadamente sobre as suas oportunidades e desafios.

No quarto capítulo, que diz respeito ao enquadramento metodológico, será apresentada a sua componente empírica. Assim, tendo em conta a natureza das questões iniciais da investigação, optou-se por um método misto de investigação. Desta forma, foram aplicados vários instrumentos de recolha de dados: uma entrevista semiestruturada a nove assistentes sociais bem como a cinco diretores de escola; foram realizados dois *focus groups* (o primeiro com 5 participantes e o segundo com sete participantes) com crianças e jovens que beneficiam ou já beneficiaram da intervenção do assistente social; e foi aplicado um inquérito por questionário *online*, preenchido por cento e quarenta e dois profissionais (docentes e técnicos especializados que não assistentes sociais como psicólogos, animadores, mediadores e terapeutas da fala). Não menos importante será perceber como se operacionalizou esta investigação bem como as questões e princípios éticos que nortearam a mesma. O tratamento dos dados foi feito com recurso à utilização do *software* WebQDA, através da categorização das respostas obtidas nas diversas entrevistas, mas também com recurso ao *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) relativamente à análise de algumas respostas obtidas através do inquérito por questionário.

O quinto capítulo apresenta a descrição dos resultados assim como a sua discussão, numa perspetiva de interpretação cuja análise permite delinejar algumas linhas orientadoras para a consolidação de práticas colaborativas no contexto escolar conducentes com um modelo interprofissional de intervenção social no contexto escolar.

Finalmente, na conclusão, apresentam-se os principais resultados da investigação procurando-se integrar elementos teóricos e elementos empíricos bem como sugerir possíveis linhas futuras de investigação.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA PORTUGUESA: DESAFIOS FACE À HETEROGENEIDADE INSTITUÍDA

1.1. A Escola de ontem e a escola de hoje: desafios e realidades

É inegável que a escola, nos dias de hoje, assume uma elevada importância na vida de todos os seres humanos, até porque para além de estar presente na vida de todos desde muito cedo, tem, a par com a família, uma função importante no que diz respeito ao processo de formação pessoal, social e cultural do indivíduo. Desta forma, a escola é considerada um elemento fundamental na vida de todos nós.

Para melhor enquadrar a problemática da presente investigação, recuamos até aos séc. XVIII e XIX com o propósito de melhor compreender o passado do ensino escolar português. De acordo com Canário (2005, p.61) a escola,

é uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidade, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social imediata, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o Mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica.

É um fato que a educação foi assumindo uma forma muito especializada que a levou a uma diferenciação institucional: a escola (Pires, 1991), contudo, uma vez que a mesma tem vindo ao longo dos tempos a passar por diversas transformações na sua forma de educar ensinar e aprender é necessário efetuar uma contextualização histórica para entender a origem de algumas dessas mudanças

Note-se que, a constituição e implementação de um sistema escolar público português e obrigatório sofreu diversos avanços e recuos sendo que a concretização prática da escolarização, mesmo que mínima, acabou por se revelar lenta, penosamente arrastada no tempo e sem resultados evidentes durante quase um século (Almeida & Vieira, 2006). Se por um lado Portugal é um dos primeiros países ocidentais a instituir a escolaridade obrigatória vai ser, de facto, um dos últimos países a cumpri-la.

O ensino como atividade organizada esteve a cargo e sob responsabilidade da Igreja Católica durante largos anos, ou seja, as ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, dirigiam o ensino marcadamente missionário e religioso. No entanto, só a partir do século XVIII é que o Estado Português chama a si a tutela da educação na sequência da Reforma Geral do Estado levada a cabo por Marquês de Pombal que entre outras medidas, procede: à expulsão dos jesuítas encerrando os seus colégios¹; à separação do poder temporal do poder espiritual e em 1774 estabelece a separação entre o ensino elementar e o ensino secundário onde os professores régios ministravam as aulas de ler, escrever e contar (Grácio, 1988; Carvalho, 2001; Rosa & Gomes, 2014). Apesar de tudo, Carvalho (2001) refere que esta não se tratava de uma verdadeira reforma, mas sim apenas da substituição de um método (substituído não por um novo, mas por um já usado há duzentos anos) com as devidas atualizações consideradas necessárias. O autor refere que após a queda política de Marques de Pombal, consequente da morte de D. José I em 1777 instala-se um clima de queixas e reivindicações (Carvalho, 2001). No reinado seguinte, o de D. Maria I, o ensino volta às mãos dos religiosos e grande parte do ensino elementar e médio é ministrado nos conventos, sendo que, embora apenas concretizado em 1815, é neste reinado que se cria o ensino feminino (Carvalho, 2001; Rosa & Gomes, 2014). Portugal vivia um atraso cultural evidente, atenuado por certas iniciativas de Pombal e por alguns progressos modestos durante a governação de D. Maria I, mas a ocupação do país pelos invasores Franceses provocou uma degradação geral em todas as atividades nacionais principalmente no que respeita ao ensino (Carvalho, 2001).

É com Passos Manuel, em 1836, que surge um conjunto de reformas, uma das quais relativa à criação dos liceus (apesar de diversas dúvidas que sempre subsistiram relativamente à forma de funcionamento dos mesmos) (Carvalho, 2001). Contudo, apesar desta, e outras reformas, terem permitido contrariar a dispersão de aulas que existia pelo país, a reforma quanto ao ensino de Passos Manuel não fazia referência a sua gratuitidade estando concentrada no Estado toda a organização das escolas, não havendo, também, nenhuma obrigatoriedade declarada (Carvalho, 2001). Tal frequência escolar não se efetivou como se esperava e confrontado com um Portugal, na altura, ignorante e preguiçoso, Passos Manuel demite-se das suas funções em 1837 (Carvalho, 2001).

¹ Repudia-se o método de ensino jesuítico e os compêndios que a companhia usava, e exigem-se outros métodos e outros compêndios, exigindo-se que todos os professores tivessem as mesmas opiniões sobre os mesmos temas sendo que, ao Diretor dos Estudos competia impedir que alguém minimamente se desvisasse das normas impostas (Carvalho, 2001).

No que diz respeito às primeiras tentativas para construir um novo sistema de ensino no Portugal contemporâneo, tal como refere Benavente (1999), ocorreram em simultâneo com os movimentos revolucionários setembrista (1836) e republicano (1910).

A grande inovação em termos de estrutura organizacional do ensino veio verificar-se através do Decreto-lei de 18 de Junho de 1896 onde a estrutura curricular passou a organizar-se em quatro classes (o 1º grau constituído pelas 1ª, 2ª e 3ª classes e o 2º grau constituído pela 4ª classe), embora em 1901 a frequência obrigatória se limitasse apenas ao 1º grau de ensino (Carvalho, 2001; Mendonça 2009). De acordo com Mendonça (2009, p.21), nesta altura “era indispensável o exame do 1º grau para aceder a lugares públicos criando simultaneamente, esta exigência, o início da relação entre a aquisição de um diploma (sinônimo de sucesso escolar) e a valorização socioprofissional”. Apesar de tudo, nesta altura, ainda persistiam elevadas percentagens de analfabetismo em Portugal.

Empenhada no corte com a herança monárquica e jesuitica, “a I República Portuguesa pretendeu implementar uma reforma da educação que possibilitasse a construção de um homem novo” (Branco, 2007, pp.35-36). O objetivo, nesta altura, passava por formar cidadãos através de uma educação cívica e moral consubstanciada na ideia de pátria, característica dos valores e princípios da República.

Repare-se que, em 1910, apesar da burguesia republicana ter denunciado o sistema e defendido o combate ao analfabetismo com a criação da escola primária, continuou a não conseguir promover grandes alterações nesta matéria pelo que, nesta altura: mais de 70% dos indivíduos eram analfabetos; a rede escolar era deficiente existindo apenas 1/3 das escolas necessárias para cobrir a população em idade escolar; o corpo docente era mal remunerado não possuindo formação adequada; o ensino profissional era limitado a dois institutos Industriais e Comerciais e a cerca de trinta escolas Industriais e de Comércio; o ensino liceal tinha um número restrito de alunos; e a universidade tinha uma organização conservadora (Benavente, 1999).

Desta forma, no sentido de contrariar estes dados, as primeiras grandes reformas republicanas aconteceram no ensino primário cujo principal objetivo foi combater o analfabetismo. Para isso, foi criado o ensino pré-escolar oficial, que abrangia as crianças dos 4 aos 7 anos; o ensino primário é organizado em 3 graus o elementar (duração de três anos e de frequência obrigatória para as crianças entre os sete e os catorze anos), o complementar (duração de dois anos) e o superior (duração de três anos), mais tarde passa a 2 graus (geral com 5 anos de escolaridade e superior com 3 anos); criam-se as escolas móveis para combater o analfabetismo nas zonas sem escolas; aumenta-se o salário dos professores e investe-se na

sua formação (Benavente, 1999). A Constituição de 1911 garantia que o ensino primário elementar (escolaridade básica) fosse gratuito e obrigatório sendo que, em 1919 a obrigatoriedade estendeu-se ao ensino primário complementar. Repare-se, no entanto, que a democratização do ensino não fazia parte dos planos da República sendo que, a diferenciação dos públicos escolares por vias de desigual prestígio e a antecipação de destinos sociais diferentes e hierarquizados é algo que, nessa fase, não é questionado (Pintassilgo, 2003).

Apesar das boas intenções destas medidas, a falta de meios para as concretizar bem como a instabilidade política e governativa (crises e agitações políticas, económicas e sociais) tornaram as mesmas ineficazes, pois Portugal era, à época, um dos Países mais atrasados em termos económicos, sendo que, este atraso espelhava-se no grande índice de analfabetismo e atrasos educativos, sociais e culturais existentes. Como refere Abreu (1989, p.46),

o desinteresse da população rural pela escola dos republicanos, que se aliaram aos pequenos burgueses, a desilusão da população operaria, mais crente no fomento da industrialização que na criação de escolas, bem como as crises económicas que o país atravessou, justifica a baixa procura e frequência escolares que se verificaram nesta época.

Assim, em 28 de maio de 1926 dá-se o golpe militar que levou ao término da chamada Primeira República afastando da Governação a burguesia republicana. Tal como afirmam Almeida e Vieira (2006, p.59), o “regime ditatorial que emerge na sequência da queda da I República prolonga o processo de escolarização da população portuguesa, pese embora as inúmeras divergências político-ideológicas que o separam dos valores do republicanismo”. Note-se que, a ideologia do Estado Novo para além de assentar no conservadorismo que enaltecia os valores da tradição, da ordem, da disciplina e da obediência valorizava a ignorância do povo sendo apoiado pela igreja e militares onde o objetivo da escola consistia em formar indivíduos que fossem pacíficos, cristãos e submissos. Desta forma, como afirma Benavente (1999), a escola veio a tornar-se num aparelho de doutrinação onde a sua função de educação de consciências se tornou mais importante que a de transmissão de conhecimentos. De acordo com a autora, o ensino primário obrigatório é reduzido de cinco para três anos em 1927 e nesta altura, dissolvem-se as escolas móveis tornando-se a rede escolar insuficiente para cobrir as necessidades da população em meio escolar, especialmente nas zonas rurais. Em 1931 são criados os chamados “postos de ensino” que tinham como finalidade resolver o problema do analfabetismo onde os docentes designavam-se por regentes escolares (mulheres consideradas idóneas moral e intelectualmente com 4 anos de estudos primários) (Benavente, 1999). A Constituição Política da República Portuguesa de

1933 libertava o Estado da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica e obrigatória, pertencendo, assim, à família e estabelecimentos de ensino a responsabilidade de educar os indivíduos.

Após a Segunda Guerra Mundial, dá-se início à implementação de regimes democráticos e como consequência ocorre a extensão do ensino a camadas sociais cujo acesso anteriormente era inatingível em vários países da Europa.

Em Portugal, o alargamento do acesso à escola desenvolve-se tardiamente comparativamente à maioria dos países da Europa visto que nestes países a escolaridade obrigatória compreendia na década de 50, em regra, um mínimo de seis anos sendo que só em 1964, com o Dec. Lei n.º 45 810 de 9 de julho a escolaridade obrigatória é alargada para seis anos em Portugal (Carvalho, 2001; Mendonça, 2009; Lemos, 2013), muito resultante de pressões internacionais relacionadas com novas exigências do mundo moderno (Abreu 1989).

Na década de 50, tal como refere Pimenta (2006), estabelece-se a escola universal, a experiência mínima generalizada a todas as crianças, contudo, apesar de neste período ter havido um decréscimo significativo da taxa de analfabetismo, esta redução, tal como refere o autor implica uma análise cuidada visto que este decréscimo acontece à custa de um nivelamento por baixo, ou seja, através de aprendizagens escolares de base que mais não se preocupavam com o ler, escrever e contar bem como com a impregnação dos preceitos ideológicos do regime salazarista.

Na década de 60, inicia-se o processo de democratização do acesso à escola, contudo, a situação está longe de representar uma real democratização escolar, pois a cultura da população portuguesa na década de 60 apresentava indicadores muito baixos, onde a maior parte da população não frequentava qualquer grau de ensino.

Note-se que, nesta época, é solicitado apoio a instituições internacionais, nomeadamente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de se efetuar uma avaliação do estado da educação Portuguesa que irá culminar com o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM) que veio realçar os atrasos graves escolares de Portugal comparativamente a outros países incluídos nesta avaliação² (Pires, 1991; Benavente, 1999; Mendonça, 2009). Estes atrasos referiam-se à população residente na cidade com mais de sete anos de idade e que não frequentava qualquer grau de ensino sendo que, 36% não sabiam ler, 28% sabiam ler sem grau de ensino, 32% tinham o ensino primário, 3,14% tinham o ensino

² Este PRM envolveu seis países da região mediterrânea – Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia – e efetuou o planeamento no setor da educação face as necessidades de desenvolvimento económico e social de cada país (Mendonça, 2009).

secundário, 0,74% tinham o ensino superior e 96% da população dizia respeito aos que sabiam ler mas não tinham grau de ensino e aos que possuíam apenas o ensino primário (Benavente, 1999). Desta forma, de acordo com o PRM verificou-se que tendo em conta as necessidades de desenvolvimento registadas em Portugal era essencial escolarizar toda a população, pois só desta forma se conseguia promover o desenvolvimento do país. Neste sentido, a educação começa a ser encarada enquanto mecanismo importante para gerar crescimento económico e emprego, ou seja, a educação acaba por ser encarada de acordo com uma visão utilitarista visto que tinha de corresponder às necessidades do aparelho produtivo e às exigências do mercado.

Será somente na década de 70 com a “Primavera” de Marcelo Caetano e numa tentativa de liberalização política, que se procede à reforma do ensino (reforma de Veiga Simão) que pretendia promover a “democratização e a unificação” do ensino (Benavente, 1999; Almeida & Vieira, 2006). Assim, em 1973 institucionaliza-se a educação pré-escolar oficial, o aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos (sem haver referência à sua gratuidade), um nono ano profissionalizante, para os alunos que optassem não prosseguir os estudos, ou o secundário de quatro anos (em duas vias liceal ou técnica), a diminuição da idade de entrada no ensino primário, o desaparecimento do exame de entrada no ensino superior e a criação de um grau intermedio no ensino superior (Benavente, 1999; Almeida & Vieira, 2006; Mendonça, 2009; Lemos, 2014). Este sistema pretendia, assim, receber as crianças e jovens de todos os grupos sociais proporcionando-lhes condições para socializarem, para receber educação e instrução, no entanto, percebeu-se que o objetivo da igualdade de acesso para todos não era suficiente para promover uma efetiva democratização social e escolar, pois mantinham-se as diferenças e heterogeneidade do público escolar bem como as desigualdades à entrada do sistema escolar (Azevedo, Silva, & Fonseca, 2000).

Apesar das boas intenções traduzidas nas inúmeras mudanças no campo educativo impõem-se, nesta altura, algumas contradições que se prendem com o fato de estarmos perante uma sociedade não democrática que pretendia democratizar o ensino e criar uma escola para todos acreditando que para isso bastava abrir a escola a todas as crianças e jovens em idade escolar.

Note-se que, com o 25 de Abril Portugal vive um golpe de estado militar, que derruba a ditadura e, desta forma, a revolução de Abril, acaba por trazer à tona muitas destas contradições presentes na sociedade, colocando em causa algumas medidas anteriormente criadas interrompendo o seu processo não deixando, no entanto, as mesmas de servir de exemplo para medidas criadas e aplicadas depois do 25 de abril. Ocorrem diversas alterações

políticas, sociais, culturais e económicas no país, sendo que, nos anos que se seguiram efetivou-se uma manifesta vontade de democratização por forma a promover mudanças a todos os níveis da sociedade.

Foi criada a Constituição da República Portuguesa de 1976, que no seu artigo 74.º número 3 alínea a), reafirma a tutela do Estado sobre “o Ensino Básico Universal Obrigatório e Gratuito”. Estava-se em meados da década de setenta e, num panorama político que emergiu da crise do Estado-Providência no qual o Estado se assumiu como promotor e prestador de serviços sociais de forma muito acentuada, com base numa ideologia de carácter neoliberal (Afonso, 1999). É neste contexto que o sistema de ensino acaba por assumir um papel central no quadro da organização da reorganização da sociedade. Tal como refere Abreu (1989), as preocupações dos sucessivos governos pós 25 de Abril incidiram, não tanto, sobre a ampliação do período da escolaridade obrigatória mas, principalmente, na melhoria da qualidade e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Encarando a escola como elemento fundamental para a formação dos cidadãos na nova sociedade emergem, novas atitudes e conceções relativamente ao sistema educativo que pretendiam promover a inovação encarando o aluno não como mero objeto, mas, também, como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Abreu (1989), as principais reformas verificadas no Ministério da Educação são lançadas no ano letivo de 1975/76 com maior incidência no ensino primário e no ensino secundário sendo que, em 1978, Rui Grácio sintetiza as potencialidades de desenvolvimento da educação escolar em Portugal, que à data já representavam importantes vetores da transformação em curso materializadas em diversas alterações nomeadamente ao nível dos conteúdos em todos os graus e ramos de ensino; na definição do estatuto pedagógico, social e cívico dos professores; na transformação das relações institucionais relacionada com a gestão democrática da escola, com novas formas de avaliação escolar, entre outros; no rompimento com o isolamento das escolas relativamente à comunidade envolvente; e, por fim, na tentativa de acabar com a função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais (Abreu, 1989). Desta forma, subjaz, nesta altura, uma noção de democratização do ensino diferente, mais conducente e relacionada com os processos sociais propondo uma nova relação entre a escola e a comunidade.

Relativamente as décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas por uma lógica economicista onde o acentuado apelo à modernização enfatizava a necessidade do estreitamento da relação entre a escola e a vida ativa, sendo que o binómio educação/modernização ocupou o lugar do binómio educação/democracia ficando a definição

jurídica de educação refém de uma lógica de mercado (Mendonça, 2009). Verifica-se uma diminuição da importância da intervenção do Estado reconhecendo-se a pertinência da intervenção de outros agentes sociais, nomeadamente do mundo empresarial procurando, ainda maximizar a relação entre pais e escola (esta relação apenas assumiu contornos formais) (Mendonça, 2009).

As grandes alterações decorrentes do processo de globalização, nos anos 80/90 do século XX vão obrigar a uma reestruturação do sistema capitalista internacional. A partir daqui, como refere Fortuna (1993, p.63) “já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação, pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança, capazes de dominar essas transformações”. De acordo com Giddens (2002) o processo de globalização refere-se a uma nova ordem global, cujos efeitos se fazem sentir em todo o mundo e que tem repercussões em todas as dimensões da vida social, pois, ela é, ao mesmo tempo, política, tecnológica, cultural e económica. A globalização pode ser definida como:

a intensificação das relações sociais que ligam localidades distantes de tal forma que acontecimentos locais são influenciados por acontecimentos que ocorre em pontos muito distantes. O conceito de globalização procura traduzir a crescente interdependência mundial a nível económico, político e cultural. Carateriza, assim, a crescente transnacionalização dos sistemas de produção, a crescente constituição de organizações supranacionais, de âmbito regional ou global, governamentais e não-governamentais, o desenvolvimento dos meios de comunicação e informação e as deslocações maciças de pessoas, enquanto turistas, emigrantes ou refugiados (Seixas 2001, p. 211).

A criação da Lei de Bases do Sistema Educativo³ (LBSE), em 1986, que veio reforçar os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, constituiu um impulso e progresso em termos de matéria de educação em todos os níveis de ensino, sendo que, de acordo com Lemos (2014, p.180) “inicia-se um período marcado por uma referência intensa à “reforma educativa” presente nos discursos políticos dos anos seguintes”.

Uma das alterações promovidas pela LBSE deu-se ao nível da criação de novos espaços de atuação das autarquias, procedendo-se à transferência de competências para as mesmas

³Estabelece o princípio da escolaridade obrigatória e da igualdade de oportunidades referindo que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Art. 2 n.º 1). O acesso bem como o sucesso são linhas de força da LBSE, que proclama que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artº 2, nº 2).

(educação pré-escolar e primeiro ciclo), embora esta descentralização apenas se tenha concretizado em 2008, pois até então a intervenção das autarquias foi meramente formal (Lemos, 2014). Contudo, uma das alterações mais marcantes da LBSE consistiu na extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, ou quinze anos de idade. Contudo, paralelamente ao crescimento das taxas de escolarização derivadas desta alteração crescem as preocupações relativas ao insucesso escolar e à seletividade do sistema educativo, sendo que, as elevadas taxas de reprovação e retenção durante a escolaridade básica encontravam-se relacionadas com a saída de muitos alunos da escola após o cumprimento dos nove anos de escolaridade obrigatória (Lemos, 2014). Esta tendência inverte-se em 2005 sendo que o fator que mais contribuiu para aumentar a continuidade dos estudos foi a introdução e a generalização dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas tendo sido esta diversificação em termos de alternativas de formação a responsável por aumentar a escolarização dos 15-17 anos entre os anos de 2005 e 2010 (Lemos, 2014).

Repare-se que em 2009, a complementaridade entre a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e do Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, veio decretar o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, ou até aos 12 anos de escolaridade, bem como estabelecer a universalidade da educação pré-escolar ficando ainda estabelecidas determinadas medidas focadas num trabalho em parceria entre Estado, escolas, pais, e instituições da comunidade com o objetivo de promover a inclusão de todas as crianças na escola.

Acontece que, cada vez mais a escola foi-se convertendo num palco muito heterogéneo no que diz respeito à origem social dos alunos, às condições socioeconómicas, ao reportório escolar das famílias, aos recursos e estímulos educativos em casa, às capacidades individuais aos ritmos de aprendizagem e diversidade de interesses e culturas (Rodrigues, 2012). Desta forma, a educação deve ser encarada enquanto direito essencial e condição necessária para se efetivar o princípio democrático a diversidade e a dignidade de todos os seres humanos. Assim, tal como reforça Sacristán (2000) a não concretização satisfatória do direito à educação empobrece a vida de cada um limitando o seu futuro bem como a concretização e o acesso a outros direitos como a livre expressão, o direito ao trabalho, entre outros.

De facto, tem sido notório que, ocorreram muitas alterações tanto ao nível da escola, do público escolar, das famílias bem como da sociedade, sendo que, os objetivos e os propósitos da educação mudaram muito e, com isso, mudaram também os desafios que a escola enfrenta nos dias de hoje. Contudo, tal como afirma Guerra (2002), apesar dos ideais da escola ser a procura da diversidade, poderá estar ainda muito centrada na formação de uma cultura comum

igual para todos, geradora de desigualdades, apesar de a diversidade ser um dos grandes eixos da democracia.

1.2. Manifestações das desigualdades na escola

Note-se que, a formação de espaços globais e as suas consequentes determinações vêm alterar a capacidade de o Estado controlar a sua economia, gerando-se, tal como afirma Giddens (2002, p. 165) “novos fatores de incerteza e de imprevisibilidade que reduzem a capacidade de resposta dos sistemas institucionalizados”. Com a dissolução de fronteiras o Estado começa a não conseguir controlar as dinâmicas que extrapolam os seus limites territoriais. O Estado deixa, assim, de ser autónomo e independente ficando sujeito a grandes mudanças na ordem global, muitas delas inesperadas implicando grandes desafios à escola, até por esta ter grande sensibilidade e permeabilidade a todas as transformações que vão ocorrendo na sociedade. Estas, por sua vez, também vão ter como consequências a redução da universalidade dos serviços sociais, a privatização, a focalização e a seletividade das políticas sociais e estas mudanças tem consequências, também, para os sistemas de ensino obrigando-os a viver uma crise de adaptação constante (Carvalho & Pinto, 2015). Note-se que, nem toda a origem dos males está neste processo de globalização está claro, mas não podemos ser alheios a todas as alterações mundiais que o mesmo provocou, e continua a provocar, e que assentam, muitas delas, na criação de grandes fragilidades e desigualdades ao nível dos direitos humanos. Todas estas situações acabam por colocar em evidência as questões das desigualdades que atualmente são transversais nas suas dimensões, manifestação, causas, consequências e impactos. Desta forma, tal como refere Rodrigues (2012, p.172), “a sociedade inteira, com todos os problemas de desigualdade, passa a estar no interior da escola” sendo que, como refere a autora, é na diversidade que podemos encontrar uma das principais dificuldades em conseguir que todos aprendam, até mesmo os que não querem, os que não se envolvem e/ou que revelam dificuldades (Rodrigues, 2012).

Na opinião de Costa (2012), as desigualdades (sendo muitas, complexas e controversas) constituem um aspeto estruturante e transversal das sociedades. Desta forma, para o autor, “as desigualdades estão sempre em processo de mudança, extinguindo-se ou esbatendo-se umas, surgindo ou esbatendo-se outras, persistindo algumas longamente, se bem que em novas circunstâncias, transformando-se grande parte delas, nomeadamente em termos de intensidade, escala e significado social (Costa, 2012, p.1)”.

Os primeiros estudos empíricos sobre esta temática foram realizados nas décadas de 50 e 60 a pedido do poder político, nos Estados Unidos e na Inglaterra (em Portugal estudos sobre o tema surgem mais tarde) e ficaram conhecidos por Relatório Coleman - o Report on Equality of Educational Opportunity (publicado em 1966) e Relatório Plowden - relatório Children and their Primary Schools (publicado em 1967) (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; Seabra, 2010; Justino, 2013). Os estudos evidenciavam que, mesmo estando os alunos expostos, aparentemente, às mesmas condições de ensino, as desigualdades socioeconómicas de partida continuavam a pesar no seu percurso e desempenho escolar. Apesar da abertura da escola a novos grupos sociais e diferentes faixas etárias a mesma não se traduziu numa eliminação ou redução das diferentes formas de desigualdade sociais face à escola, pois continuavam a persistir elevados índices de insucesso e de abandono, particularmente concentrados em determinados momentos do percurso escolar (Benavente, et al. 1994).

As explicações sociológicas das desigualdades na escola que mais se destacam, nos anos 50 e 60, são as que se relacionam com as teorias culturalistas, condicionantes sociais de origem familiar e com as teorias da reprodução. Nas abordagens culturalistas os comportamentos dos indivíduos resultam da interiorização de valores, normas, saberes aspirações próprias da cultura do grupo social de pertença através de um processo de socialização familiar, enquanto nas teorias da reprodução salienta-se o papel da escola na determinação das desigualdades (Diogo, 2008). Apesar de tudo, o que aproxima as duas teorias é o facto de ambas afirmam que quanto maiores forem as diferenças entre os processos de socialização da escola e os processos de socialização da família menor probabilidade terá a criança de ter sucesso na escola.

Basil Bernstein (1982), ao debruçar-se sobre as influências da classe social e da subcultura sobre o comportamento e sobre a aprendizagem faz referência à discrepancia entre a forma de comunicação requerida pela escola e a forma de comunicação que os alunos desenvolviam, ou seja, duas formas de comunicação oponentes. As linguagens faladas seriam portanto diferentes entre classes sociais, ou seja, os alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas ao chegarem à escola desenvolvem um sentimento de estranheza em relação ao que é ensinado, em relação aos códigos⁴ linguísticos, aos valores e atitudes

⁴ “Código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes (quem diz o que), a forma da sua realização (como o faz) e os contextos evocadores (onde e quando o faz), que é regulado por valores de classificação (princípios hierárquicos) e por valores de enquadramento (princípios de comunicação) e ao mesmo tempo gera as regras de

utilizados pela escola, que são diferentes aos da sua família, o que acaba por influenciar negativamente o trajeto escolar destes alunos. De acordo com Bernstein (1982), nas funções universalistas da linguagem os significados são menos ligados ao contexto apontando para um código elaborado sendo que, as funções mais particularistas apontam para um código restrito. Assim a legitimação das desigualdades e seletividade social do insucesso escolar dos alunos pode ser explicada à luz dos códigos sociolinguísticos, sendo que, como afirma, Bernstein (1982, p.24) “o conceito de código restrito para descrever o discurso da classe trabalhadora identifica-se com a noção de carência linguística ou mesmo com a noção de criança não - verbal⁵”. Segundo o autor, a escola transmite um saber que não é o do senso comum sendo realizado através de metalinguagens, ou seja um saber universalista, que determina os conteúdos e contextos da educação, no entanto, a criança da classe trabalhadora pode ser colocada em desvantagem uma vez que a cultura total da escola não é feita para ela, tendo dificuldade em lhe responder (Bernstein, 1982). Tal como afirma Mendonça (2009), para além de a linguagem assumir um critério de seleção, visto que são as diferenças nos paradigmas de linguagem que, em parte, explicam as diferenças nos resultados escolares, a barreira linguística pressupõe em muitos casos a transposição deste sentimento para os respetivos agregados familiares inibindo os pais, por exemplo, de falar com os professores ou de ir à escola. Assim, se se criarem rótulos relativamente às crianças carenciadas acaba-se por rotular também os seus pais como inadequados acabando por se desvalorizar as suas características culturais e representações sendo que, como consequência, irão estabelecer-se expectativas mais baixas relativamente a estas crianças e a estes pais. Desta forma, de acordo com Seabra, (2010, p.47) o grupo de alunos que provêm das famílias que usam o mesmo código comunicacional acaba por ser beneficiado, sendo que, o código escolar coincide com o código dos grupos sociais favorecidos.

Note-se que, se Bernstein se centra sobre as diferenças de sucesso, o contributo de Bourdieu e Passeron (1978) permite fazer uma análise para além dessas, reforçando as diferenças de orientação a partir das desigualdades de herança cultural (Diogo, 2008).

Bourdieu e Passeron (1978) ao analisarem as funções de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais da escola referem que a escola não sabe lidar com as diferenças

reconhecimento e as regras de realização que tornam possível a comunicação “ (Seabra, 2010, p.48).

⁵ Se o código é restrito não significa que a criança seja não-verbal, pois a mesma pode produzir variantes de um discurso (padrão de escolhas linguísticas que é altamente específico a um contexto particular como quando se fala com amigos que se conhecem bem) elaborado num determinado contexto específico (Bernstein, 1982).

contribuindo para que as mesmas se salientem. Desta forma, “tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar e cultural, já é privilegiado” (Nogueira & Nogueira, 2002, p.29; Bourdieu & Passeron, 1978). O problema da desigualdade social e da sua manifestação na escola, começa logo aquando do aumento da procura da educação devido a explosão demográfica do pós-guerra, onde a classe social podia condicionar o trajeto dos indivíduos ou seja, verificava-se a tendência para filhos de operários se tornarem também operários sendo que, filhos de indivíduos de classes sociais mais elevadas obtinham também ocupações mais elevadas (Bourdieu & Passeron, 1978). Desta forma, tanto o nível socioeconómico das famílias de origem dos alunos como o capital cultural de cada família exerciam influência direta no sucesso escolar dos alunos. Na perspetiva de Bourdieu e Passeron (1978, p.275) “a escola, através de mecanismos pedagógicos, contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe ao reproduzir a desigual repartição do capital cultural entre classes”. Bourdieu (1979) definiu capital cultural sob três formas: o estado incorporado (pelos valores apreendidos pela família e que se pode expressar no domínio da linguagem utilizada, nos códigos e conhecimentos existentes, apresentação de si, relação com a escola e a cultura); o estado objetivado consubstanciado nos bens culturais disponíveis (quadros, pinturas, livros, dicionários, instrumentos); e o estado institucionalizado, correspondendo aos diplomas e certificações escolares obtidas. Desta forma, acaba por existir uma relação direta entre os resultados escolares e a classe de origem em todos os níveis de ensino, sendo que, as diferenças nos resultados escolares dos alunos são interpretados à luz das diferenças nos seus dons enquanto, na realidade, decorrem de um maior ou menor distanciamento entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno (Nogueira & Nogueira, 2002). A escola ao transmitir uma cultura que é imposta, e considerada legítima, igual para todos caracterizada por um discurso neutro em termos sociais exigindo qualidades desigualmente distribuídas cumpre e reforça a sua função de reprodução persistindo a ideia de que o sistema de educação é indissociável da estratificação social na medida em que reproduz as desigualdades sociais já existentes (Bourdieu & Passeron, 1978).

Alguns estudos realizados em Portugal e outros Países reforçam a relação entre a origem social dos alunos e o (in) sucesso escolar dos mesmos. Num estudo realizado por Seabra (2010), constatou-se uma larga distância entre o sucesso escolar dos alunos provenientes de famílias médias/altas e o dos alunos pertencentes a famílias de classe popular, sendo que, os alunos inseridos em famílias com maiores recursos obtinham os melhores resultados e o

decréscimo no volume dos diferentes capitais disponíveis pela família era acompanhado da redução sistemática de sucesso escolar. Assim, constatou-se que,

quando os alunos se inserem em famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais e de profissionais Técnicos de enquadramento, cerca de 80% nunca reprovaram; quando vivem em famílias de trabalhadores independentes e de empregados executantes, cerca de 65% destes alunos nunca reprovaram; em situação muito desfavorável, encontramos os alunos inseridos em famílias operárias, cuja maioria (60%) já reprovou ao longo da curta trajetória escolar realizada (Seabra, 2010, p.165).

É então, desta forma, que a escola cumpre, simultaneamente, a sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

Benavente et al. (1994) constataram que o insucesso escolar se concentrava mais nos alunos provenientes de meios rurais devido a uma acentuada rutura cultural entre as escolas e a comunidade. Ainda num estudo realizado por Mendonça (2009), detetou-se uma correlação direta entre o trabalho agrícola familiar e a subvalorização da aprendizagem e dos títulos escolares, sendo as percentagens de reprovação mais reduzidas em concelhos urbanos e culturalmente mais ricos influenciando positivamente os desempenhos académicos, ao contrário do que acontece nos concelhos mais rurais (relacionados com a pesca, agricultura e construção civil) que detêm taxas de insucesso escolar maiores. Tal como a autora refere

o fenómeno das desigualdades educativas reside essencialmente nas atitudes culturais e nos sistemas de valores que caracterizam as diferentes classes sociais, pondo em evidência a ausência de referências culturais necessárias ao sucesso escolar, as quais colocam alguns alunos em situação escolar desvantajosa relativamente outros (Mendonça, 2009, p.267).

De acordo com Seabra (2009) e Justino (2013) confirma-se através da investigação realizada nos últimos anos uma forte relação entre o estatuto socioeconómico e as (des)continuidades culturais dos pais e o desempenho escolar dos filhos, contudo, e nas palavras de Justino (2013, p.9) “este consenso não reduz a complexidade das relações causais nem limita a relevância de outros fatores na sustentação dos trajetos escolares”. Para o mesmo autor, fatores relacionados com género, organização familiar e o desenvolvimento parental, ou identificação étnica, valores sociais e crenças religiosas contribuem também para o debate das desigualdades escolares. Também para Seabra (2009, p.81), as diferenças sociais que se têm associado à desigualdade de trajetórias escolares para além de se referirem às “condições sociais dos progenitores do aluno, referem-se, também à origem étnico-nacional do próprio

e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género". São diversos os investigadores, de acordo com Silva (2010b) que se têm interessado pelas questões de género⁶ quer procurando acentuar a ideia de que o modo como os percursos escolares são vividos pelas raparigas as coloca em situação de desvantagem face ao rapazes, quer procurando dar a conhecer as recentes preocupações com o insucesso dos rapazes na escola. Segundo um estudo realizado por Seabra (2010, p.138), "as raparigas obtêm melhores resultados no global dos alunos do que os rapazes, existindo uma distância entre a percentagem de rapazes e de raparigas que nunca reprovaram de 10%".

Noutra linha de pensamento, Diogo (2006), reforça a ideia de se reequacionar a questão das desigualdades a partir do interior da família, destacando o papel determinante da família na escolaridade dos jovens, pois "há muito que a sociologia mostrou que o investimento que os indivíduos realizam na escola não é um fenómeno puramente individual, devendo ser situado na família" (Diogo, 2006, p.107). De facto, não se pode negar a importância que a família tem nas trajetórias escolares das crianças, pois como afirma Bernard Lahire (2008, p.19),

é difícil compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança a não ser que reconstruamos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu os seus esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação, e a maneira como estes esquemas podem «reagir» assim que eles «funcionam» no interior de formas escolares e de relações sociais.

Desta forma, considera-se pertinente olhar para a família como protagonista na educação dos seus filhos, pois tal como afirma Diogo (2006), um alargado conjunto de estudos acerca da mobilização das famílias e as estratégias de escolarização que as mesmas utilizam, tem contribuído para deslocar a questão da herança e transmissão para o reequacionamento das desigualdades a partir dos processos familiares.

Desta forma, as desigualdades resultam das estratégias concretas criadas pelas famílias e pelos indivíduos onde "a produção de valor escolar deriva das estratégias das famílias que, com base nos recursos disponibilizados pela posição social, procuram uma determinada

⁶ Esta temática tem sido trabalhada através de parcerias entre a escola superior de educação de Santarém e a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) sendo que as suas análises indicam um maior sucesso escolar feminino reforçando o lugar-comum que o comportamento das raparigas são mais disciplinadas o que acaba por lhes facilitar o desempenho escolar, em contrapartida os rapazes são mais indisciplinados e desorganizados sendo mais afetados pelo aumento do insucesso escolar (Cardona, 2011).

posição escolar, com vista à perpetuação da posição social de origem" (Diogo, 2008, p.67). De acordo com Diogo (2008), desde os anos 60 que se tem vindo a evidenciar que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos oferece vantagens ao nível do seu sucesso escolar e desenvolvimento cognitivo sendo que, estudos dos anos 80 vêm referir que as famílias com estatuto socioeconómico e nível de instrução mais elevado se envolvem mais na escolaridade dos filhos. Contudo, diversos estudos vêm ainda mostrar que o envolvimento dos pais de classe baixa pode compensar o menor rendimento e nível de escolaridade dos pais e que, na generalidade, os estudos mostram que o envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos tem vantagens ao nível dos comportamentos, atitudes e sucesso escolar dos mesmos (Diogo, 2008).

Bernard Lahire (2008), que perspetiva o todo familiar na sua heterogeneidade, ao estudar a diversidade de trajetórias escolares de alunos provenientes de meios populares caracterizados por condições sociais precárias, onde era improvável existir sucesso escolar, encontra outras condições, que não apenas a condição de classe, relacionadas com o bom desempenho escolar, nomeadamente relacionadas com a "escrita" (Lahire, 2008, p.20). O autor refere que existe uma diversidade de relações que as classes populares estabelecem com a escrita. A questão não se relaciona apenas com hábitos de leitura (de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, a lerem por exemplo o jornal ou um livro), ou seja, a utilização da escrita no quotidiano é igualmente importante, por exemplo, deixar recados aos elementos da família, os cadernos das contas, as listas de compras, a lista de coisas a fazer, falar ao telefone com uma folha à frente, ler histórias às crianças, o que reforça uma relação caracterizada pela afetividade, entre outros exemplos, que acabam por permitir uma familiarização com a leitura e escrita promovendo uma familiarização com o mundo escolar (Lahire, 2008). Para o autor, existe uma diversidade no seio familiar traduzida na heterogeneidade de configurações familiares nas classes populares que determinam as trajetórias escolares (que podem ser muito diferentes de família para família e dentro da própria família entre filhos). Assim, podemos encontrar crianças que vivem num espaço familiar com características e exigências variáveis onde, por exemplo, um pai é analfabeto e tem uma irmã na universidade ou existem irmãos em situação de sucesso escolar e outros em situação de insucesso (Lahire, 2008).

Desta forma, Lahire (2005) acaba por fazer uma distinção entre disposições para agir e disposições para crer, sendo que, as primeiras dizem respeito a crenças mais ou menos incorporadas pelos indivíduos, mas que não são automaticamente transformadas em disposições para agir. Assim, que para o autor, os indivíduos podem incorporar determinadas

crenças (valores, normas, ideias) mas não possuir os meios para as concretizar ou atingir, por isso, Lahire (2005, p.25), refere que “a transferibilidade de uma disposição é muito relativa”.

Desta forma, para Lahire (2008) a utilização do capital cultural para o sucesso da criança só será possível se se verificarem condições para a transmissão do mesmo, ou seja, se estiver ao alcance da criança. Para o autor, nem sempre isso acontece pois as famílias que tem disposições culturais suscetíveis de ajudar a criança e de a socializar de forma harmoniosa do ponto de vista escolar, nem sempre têm tempo para estimular, incentivar ou incutir na criança os hábitos escolares necessários para se alcançar o sucesso (Lahire, 2008). Será, neste sentido, que contextos familiares com capital cultural idêntico podem dar origem a situações escolares muito dispares uma vez que concorrem para essas situações configurações familiares distintas, daí se poder afirmar que “a herança cultural nem sempre chega a encontrar condições adequadas para que o herdeiro herde” (Lahire, 2008, p.338). Pelo contrário, pode acontecer que, em algumas famílias, onde o capital cultural é escasso ou mesmo nulo, os pais revelam atenção e interesse pelas atividades escolares, e embora possam não entender as aprendizagens conseguem valorizar a escola (Mendonça, 2009).

Num estudo sobre as Dinâmicas e Mobilização das Famílias dos alunos, por forma a aprofundar o impacto do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, Diogo (2008, pp.162-163) recorre a indicadores como: “existência de apoio em casa; frequência dos contatos com os professores; iniciativa dos contatos e aos recursos materiais disponibilizados em casa como suporte ao trabalho escolar”. Os recursos das famílias podem fazer variar as orientações escolares, já que a probabilidade de ter expetativas de prosseguir os estudos e obter um curso superior é mais elevada nas famílias com mais recursos. Contudo, as famílias com idêntico grau de riqueza podem providenciar mais ou menos meios de apoio ao trabalho escolar de acordo com a importância que atribuem à carreira escolar dos seus filhos (Diogo, 2008). Assim, de acordo com a autora, o efeito do envolvimento da família na definição da carreira escolar é complexo, sendo que, determinadas práticas além de contribuírem para o aproveitamento são também sinônimo de um maior investimento no percurso escolar, seja porque o aproveitamento influencia a orientação seja porque o próprio envolvimento da família traduz uma maior predisposição ao investimento, à margem dos resultados escolares.

Numa investigação realizada por Lomonaco e Garrafa (2009), colocam-se em destaque as estratégias utilizadas pelas famílias das classes populares para acompanhar a escolarização dos filhos, contrariamente às expetativas de desvalorização das atividades escolares dos seus filhos. Assim, por meio do acompanhamento de 300 famílias em situação de alta vulnerabilidade social, ao investigarem as formas de acompanhamento da vida escolar dos

seus filhos, perceberam que todas as mães achavam que deviam acompanhar as lições de casa criando estratégias para fazê-lo, mesmo as analfabetas, como confirmar a data no caderno ou verificar quanto o mesmo estava preenchido (Lomonaco & Garrafa, 2009, p.34),

Por seu lado, Perrenoud (2001) faz referência a três ordens de realidade que se cruzam, no que respeita à forma como a escola trata as famílias, sendo elas: a posição da família na estratificação social; as regras implícitas ou explícitas de funcionamento do grupo familiar; e as experiências concretas da escola. De acordo com o autor, as famílias pertencentes as classes privilegiadas não funcionam segundo um paradigma único sendo que nem todos os seus filhos são alunos brilhantes, do mesmo modo que nem todas as crianças das classes populares estão destinadas ao insucesso escolar nem vivem numa família tipicamente operária (Perrenoud, 2001). Quanto ao paradigma familiar⁷ algumas diferenças entre crianças da mesma família (nem todas abordam a escolaridade básica com atitudes, recursos e estratégias semelhantes) corroboram a ideia de que combinados, paradigma familiar e condição de classe não determinam completamente a trajetória escolar das crianças (Perrenoud, 2001). Por sua vez, aspetos como integração escolar, relação com os professores, clima de turma, entre outros, deverão ser considerados. A forma como as escolas se organizam bem como os processos que aí acontecem têm implicações nos alunos, independentemente da origem social da sua população (Diogo, 2008). De facto, determinadas especificidades e características, dos estabelecimentos de ensino, não sendo neutras nem livres de intenção são, também, suscetíveis de produzir influências no desempenho académico dos seus alunos (Mendonça, 2009).

Desta forma, é evidente que cada fator já mencionado não poderá explicar, por si só, as dificuldades que cada criança e jovem experimentam na escola, nem tão pouco os resultados por eles obtidos, ou seja, estes não decorrem de forma exclusiva e isolada das suas características culturais, pessoais, familiares, sociais nem das características da escola, existindo sim uma dialéctica e uma confluência complexa que deverá ser tida em conta na determinação das diferentes trajetórias escolares das crianças e dos jovens (Perrenoud, 2001; Mendonça 2009)

Muitos profissionais em contexto escolar tendem a afirmar que tratam todos os alunos da mesma maneira e que por isso para eles são todos iguais. No entanto, na opinião de Cardoso

⁷ Diz respeito “ao conjunto de pressupostos fundamentais partilhados pelos membros da unidade familiar a propósito da natureza da envolvente social e do lugar da Família nessa envolvente. Este conjunto de pressupostos é suposto modelar a forma como a família perceciona, interpreta ou constrói os acontecimentos, as pessoas, as instituições que a rodeiam representando o modo ou o estilo de interação típico da família como que a rodeia” (Montadon, 2001b, p.116).

(2005), este tratamento igual significa na prática que os alunos pertencentes a culturas diferentes e a minorias têm de se adaptar à cultura portuguesa, ao ambiente, ao currículo e a dinâmicas escolares ajustadas aos alunos pertencentes à maioria. Ora, tal como afirma o autor, este conceito de “tratar todos da mesma forma não é compatível com práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da raça, etnia ou classe social e, assim, promover a igualdade de oportunidades entre todos” (Cardoso, 2005, p.33).

Assim, qualquer interpretação que se elabore acerca do conceito “diferença”, é um dado adquirido que, atualmente, ela é um fenómeno incontornável na escola sugerindo a necessidade de se investir em diversos tipos de resposta com o imperativo de promover o sucesso escolar de todos os alunos, pois deverá ser este o desígnio de uma verdadeira escola de todos e para todos.

1.3. A democratização do acesso e sucesso escolares

Tal como refere Sebastião (2008) alguns discursos defendem que os esforços para promover a democratização da escolarização já foram concretizados, fundamentando-se, os mesmos, na progressiva expansão do sistema de ensino que foi ocorrendo ao longo do tempo acompanhada tanto pela eliminação de filtros seletivos à entrada da escola bem como pelo alargamento e aumento do número de alunos que frequentam a escola. Existem, contudo, pontos de vista que acabam por contrariar estes discursos mais otimistas acerca da democratização do sistema educativo português. Branco (2007) refere que, a democratização do ensino tem consistido apenas no alargamento do acesso escolar e da oferta educativa assente, contudo, numa prática aparentemente igual para todos geradora de profundas desigualdades. Para o autor, de um conjunto de saberes que ela própria, como parte integrante do aparelho do poder, definiu como importante e necessário para a prossecução de fins sociais, nunca chegará a cumprir os seus objetivos iniciais (Branco, 2007). Já Lima (2005), considera que os princípios de democratização e de participação estão subordinados à ideologia da modernização onde sobressaem os processos de racionalização, eficácia e controlo centralizado sendo que, por isso, “a democracia encontra-se ausente da escola” (Lima, 2005, p.24).

É de salientar que a democracia na escola tem de ser participativa. Contudo, a participação implica, o respeito pela diversidade, encarada enquanto riqueza na Educação. Tal como refere Guerra (2002) há diferentes grupos, diferentes pessoas e, evidentemente,

diferentes opiniões, motivações, perspetivas e valores, desta forma, cultivar a sensibilidade, ativar a reflexão e colocar em marcha princípios de intervenção coerentes com o respeito pela diversidade é fundamental para desenvolver e aperfeiçoar a democracia na escola. Nesta linha de pensamento, como conclui Barbara Nogueira no seu estudo (2012, p.20), “se quisermos realmente construir uma escola inclusiva, a diversidade social e cultural existente hoje em dia nos alunos das nossas escolas tem que ser encarada como uma riqueza de recursos e não como um obstáculo a ser eliminado”.

Neste contexto, o conceito de igualdade de oportunidades não se pode limitar exclusivamente circunscrever ao seu domínio legal, onde perante a lei todos os indivíduos têm direito à educação, independentemente da sua condição socioeconómica, familiar e cultural. Este é considerado o significado mais imediato de igualdade de oportunidades que tal como refere Cardoso (2005) acaba por obscurecer as dimensões reais em que os seus princípios são realizados, desculpabilizando perspetivas mais conservadoras que a escola é para todos dependendo do interesse e vontade de cada aluno e famílias. Para Cardoso (2005) há que considerar, também, a ideia da igualdade de acesso e de condições reais de frequência do sistema educativo, pois não basta garantir que todas as crianças tenham acesso à escola.

Para Sacristán (2000, p.67), “em condições de igualdade, o diferente é tolerável e, às vezes desejável, ou seja, a desigualdade deve ser corrigida se admitirmos a universalidade do direito à educação”. Ora, acontece que a universalidade não se pode destinar à seleção dos alunos. De acordo com Pires (1989), não se pode falar de universalidade perante a existência de insucesso, pois a primeira pressupõe a existência da universalidade do sucesso escolar. Como afirma Pires (1989, p.33), “a experiência tem demonstrado que, com o crescente processo de universalidade, pela via da obrigatoriedade, tem crescido, também, o insucesso escolar e educativo, que manifestamente vai pôr em causa a legitimidade da obrigatoriedade”. Apesar de tudo, Lima (2005) considera que não é a sobrevivência institucional da escola que está em risco, mas sim a forma de fazer chegar a Educação a uma população muito heterogénea a nível individual, social e cultural (Sacristán, 2000).

Desta forma, o sucesso educativo só será passível de ser alcançado quando todos se comprometerem e assumirem as responsabilidades: alunos, pais e outros familiares próximos, professores, técnicos, Direção da escola, comunidade envolvente e políticas educativas sendo que, será através desta consciência coletiva que se poderá aproveitar o contexto institucional e impulsionar a transformação e a mudança.

Desta forma, impõe-se que se invista na qualidade do acolhimento e da permanência a todos os que estão obrigados a frequentar a escola até perfazerem os 18 anos ou completarem

o ensino secundário. Aumentou a escolaridade mínima obrigatória em Portugal fazendo com que os alunos tenham de frequentar a escola durante mais tempo, mas será que aumentaram, também, a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todas as crianças e jovens contribuindo desta forma para a sua realização pessoal, escolar e social?

De facto, qualidade, equidade e diversidade, são, desta forma, conceitos vitais quando falamos de acesso e sucesso escolares.

A equidade em educação é considerada um instrumento fundamental da equidade social sendo que a desigualdade de resultados escolares comporta custos sociais e económicos (Lemos, 2013). Seabra (2009, p.78) reforça a lógica da equidade afirmando que esta deverá desviar-se da lógica de igualdade. Já Rochex (2011) refere que, os autores que defendem que a noção de equidade tem a vantagem de ir além da noção de igualdade fazem-no para se centarem no objetivo de aquisição por todos de um conjunto mínimo de saberes e competências considerados fundamentais para permitir que cada um, particularmente os mais necessitados, encontrem um lugar nas nossas sociedades em evolução evitando, assim, a exclusão social.

Para Seabra (2010), há que garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tenham as mesmas probabilidades de ter sucesso escolar. Para a mesma autora,

a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas (...) Quando acedem à escola, os próprios alunos são portadores de diferentes condições de apreenderem o que a escola lhes proporciona torna-se necessário dar mais aos que estão, à partida, menos munidos para responder às exigências escolares (...) garantindo que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tinham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar (Seabra, 2009, pp.77-78).

Neste sentido, tal como afirma Lemos (2013, p.153),

a questão da igualdade de resultados e das competências veio complexificar a definição das políticas de educação visto que enquanto a igualdade de oportunidades e de recursos são olhadas como condição a equidade é um resultado da interação de todas as variáveis sociais e escolares, mas ao mesmo tempo uma condicionante dessa mesma interação, dai resultando o conceito de equidade que engloba os resultados e as condições em que os mesmos são obtidos.

Pelo exposto, há que repensar a democracia nas escolas e a par dos benefícios que a educação possa trazer a nível económico é necessário pensar nela enquanto meio para ajudar a atenuar as desigualdades sociais, enquanto espaço de reflexão acerca do mundo, das realidades das quais fazemos parte reforçando o desenvolvimento e o crescimento de todos os indivíduos enquanto seres conscientes, participativos, críticos e informados.

A escola convertida, atualmente, numa comunidade determina a participação de todos os seus elementos (internos à escola e externos) bem como a sua responsabilização no processo educativo num movimento relacional entre a vida escolar e a vida fora da escola. Esta comunidade, para prosseguir com os seus objetivos tem de ser democrática, pois a escola-comunidade-democrática consiste numa comunidade cívica, alicerçada no conceito de cidadania ativa, cujo objetivo principal reside na formação de adultos responsáveis, autónomos e solícitos (Branco, 2007). Desta forma, as comunidades escolares assumem-se enquanto comunidades educativas quando a democracia ideal éposta ao serviço de uma educação para a cidadania no quadro de uma educação democrática (Branco, 2007). Assim, as escolas, bem como todos os que dela fazem parte, devem, tal como refere Tomás (2011), educar na cidadania e democracia e não para a cidadania e democracia, o que implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e conceções elas próprias democráticas e cidadãs.

Desta forma, a governação democrática da escola terá que se centrar, necessariamente, na escola enquanto domínio público e espaço de co-governação entre o Estado, a comunidade local e os atores escolares para que assim se possa reinventar a democracia nas escolas (Lima, 2005). Torna-se imperioso criar espaços de partilha, de liberdade, de consensos, de responsabilização, de comunicação com vista à análise e criação de políticas educativas sustentáveis mais conducentes com a formação integral dos indivíduos e com os contextos e realidades de cada comunidade. Tais objetivos exigem “a partilha de poder de decidir sobre a educação, requerem a prática de decisão com outros, não apenas sobre os outros, procurando construir coletivamente estruturas e regras mais livres, justas e democráticas, um futuro mais inventável e manejável por parte dos atores educativos” (Lima, 2005, p.29).

Para que se possam concretizar estes desígnios a descentralização implicará que as escolas tenham autonomia. Como refere Barroso (1996), a autonomia, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais, os técnicos e outros membros da sociedade local.

Desta forma, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio que consagra o regime de autonomia e administração das escolas abrangendo todo o universo de estabelecimentos de educação e ensino básico e secundário estabelecem-se os aspetos a ter em conta no processo de construção da autonomia das escolas. O mesmo Decreto procura, ainda, transmitir que autonomia não implica a independência das escolas pois a mesma materializa-se mediante a elaboração de um projeto educativo adequado a cada comunidade, construído e executado de forma participada (Decreto Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro).

Desta forma, uma escola mais democrática é, por definição, uma escola que reforça os princípios da autonomia e participação, embora, como refira Lima (2005) a descentralização educativa e a autonomia da escola bem como a participação democrática não se deverão subordinar funcionalmente ao ato de gerência dos outros, ou seja, não deverão ser encaradas enquanto técnicas de gestão eficaz com vista à otimização e racionalização.

Desta forma, Barroso (2003) refere que, a escola, deve ser vista e gerida em função de quatro referenciais de grande importância que deverão funcionar de forma integrada e distributiva no que concerne ao funcionamento e missão da escola, sendo eles: O serviço local do Estado (o Estado deve assegurar que cada escola pública cumpra a sua missão educativa de acordo com os princípios presentes na constituição nomeadamente a democracia, a igualdade de oportunidades, a equidade e a satisfação dos interesses coletivos); A organização dos profissionais (onde se pretende que a relação pedagógica no processo de aprendizagem se baseie numa relação de confiança, profissional e face-a-face entre o prestador do serviço educativo e os alunos/famílias; O serviço público de solidariedade social (que tem como objetivo garantir o atendimento adequado às situações familiares e económicas dos alunos e à satisfação das suas necessidades sociais fundamentais, não só através da mobilização de serviços e técnicos do Estado em que exercem funções nos domínios da saúde, segurança e ação social mas também através da mobilização, participação e solidariedade da comunidade local); e a associação local (que tem como objetivo permitir a expressão de interesses individuais e coletivos das crianças e jovens e suas famílias e outros membros da sociedade local, através de organizações, associações, entre outros, no respeito pelo desenvolvimento biopsicossocial de todos os alunos) (Barroso, 2003). O mesmo autor refere, ainda, que estes referenciais deverão ser vistos como dimensões de uma mesma função porque, mesmo distintos, são articuláveis e devem ser geridos de modo flexível tendo sempre em consideração a diversidade e heterogeneidade dos atores, das suas atribuições e interesses (Barroso, 2003). Desta forma, para Canário (2005), o que justifica a autonomia das organizações educativas e a consequente possibilidade de serem configuradas políticas

educativas a nível local é o fato de aí coexistirem, e só aí poderem ser articuladas, distintas lógicas de ação. Pretende-se, de facto, criar um sentido e uma harmonia que não será conseguida se as políticas de territorialização seguirem uma lógica puramente administrativa que desvalorize a reação entre a vida escolar dos alunos com todas as suas experiências de vida no seu contexto familiar, social e cultural.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS PARA A INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR

2.1. A evolução do Serviço Social na escola: Bases teórico-metodológicas

Tem sido unânime considerar que foi nos Estados Unidos que a profissão no contexto escolar surgiu, no início do século XX (1906 e 1907), implantado em três estados⁸: Nova Iorque, Boston e Hartford tendo-se expandido nos países anglo-saxónicos a partir dos anos 50 e 60 (Shaffer, 2007; Kelly, 2008; Allen-Meares, 2010a).

Havia, na altura, diferentes terminologias para designar o assistente social pois só mais tarde (em 1930) é que o título de assistente social escolar foi adotado nos Estados Unidos. Assim, inicialmente, os assistentes sociais escolares eram conhecidos como “*visiting teachers*”, “*school counselors*” e “*home and school visitors*” e surgem, no contexto escolar, para ajudar o aluno, o pai ou o professor num problema relacionado com a sua experiência escolar e com a adaptação, ou não, da criança à escola (Shaffer 2007, p.3; Kelly, 2008; Allen-Meares, 2010a). Por forma a promover a integração efetiva do assistente social na escola surge em 1913 em Rochester, Nova Iorque, o primeiro serviço de *visiting teacher* financiado pela escola, onde o assistente social representava o elemento de ligação entre a escola, a casa/família e a comunidade onde estava inserido o aluno, e pretendia potenciar o sucesso escolar do aluno procurando buscar e partilhar conhecimentos acerca destas três dimensões da vida da criança (Allen-Meares, 2010a). Também nesta altura, surge em Nova Iorque aquela que seria a primeira associação nacional de assistentes sociais escolares – *National Association of Visiting Teachers* – (Allen-Meares, 2010a), sendo que, em 1916 é definido o papel do assistente social em contexto escolar:

⁸Nova Iorque centrou as atividades nas organizações de bairro, à medida que destinava visitadoras aos distritos escolares com o objetivo de estabelecer contatos estreitos entre professores das crianças que residiam no mesmo bairro onde estavam as escolas. Em Boston, a Associação Feminina de Educação procurou designar um visitador domiciliar e escolar a uma das unidades de ensino da cidade, para promover maior vínculo entre ambas. Em Hartford a iniciativa foi de uma clínica psicológica que, a princípio, denominou o assistente social de Mestre principal que tinha como objetivo auxiliar o psicólogo. Somente mais tarde o assistente social pode colocar em prática os seus conhecimentos (Shaffer, 2007; Kelly, 2008).

Dar a conhecer à escola a vida extraescolar das crianças; complementar o conhecimento do professor sobre a criança (...) para que este possa ensinar todas as crianças (...) ajudando a escola a conhecer a vida de um bairro, por forma a treinar as crianças para a vida que elas desejam. E em segundo lugar, o professor visitante dá a conhecer aos pais as condições/exigências da escola e explica as dificuldades e necessidades específicas da criança (Culbert, 1916 citado por Allen-Meares, 2010a, p.26).

A partir de 1920, a intervenção do assistente social assume um cariz mais individual no que concerne à abordagem ao aluno adotando uma postura de trabalho individual de apoio emocional e comportamental. É um fato que o Serviço Social Escolar nos Estados Unidos foi implantado sob a influência da psicologia destacando a importância da individualidade da criança e o relevo dos fatores psicológicos. Desta forma, o Serviço Social que acaba por privilegiar a relação individual vai centrar-se nas teorias psicodinâmicas onde se destaca o *casework*.

É desta forma que, depois da primeira Guerra Mundial, aparecem, de forma muito ténue, os primeiros sinais de uma visão científica do Serviço Social através dos trabalhos de Mary Richmond. Nas suas obras “O Diagnóstico Social” publicado em 1917 e “What is Social Casework” publicado em 1922 Mary já identifica os componentes dos métodos e das técnicas a serem empregues ao nível do Serviço Social (Vieira, 1980; Robertis, 2011; Weber, 2011).

De acordo com Robertis (2011), o paradigma positivista, segundo o qual a sociedade era vista em desequilíbrio sendo a atuação do profissional virada para as disfunções individuais, foi o paradigma que esteve na origem do procedimento científico em Serviço Social. Contudo, de acordo com a mesma autora, foi a centralidade no paradigma positivista que suscitou as principais críticas feitas ao Serviço Social, nomeadamente, no que diz respeito à sua capacidade de produzir conhecimento, até meados dos anos sessenta, principalmente, porque o postulado base do positivismo é a existência de uma realidade social para as ciências sociais que existe independentemente do observador (Robertis, 2011). Ora, para além de a visão positivista restringir a visão de teoria limitando os conhecimentos aos dados imediatos da experiência a autora reforça que, atualmente, no Serviço Social, sabemos que o observador está incluído, no objeto observado (Robertis, 2011). Assim, a mesma autora refere que numa profissão que era frequentemente reduzida a tarefas de ajuda material, foi o *casework* que permitiu à profissão apresentar a sua ação como algo diferente de um simples conjunto de

tarefas, isto porque representava, na altura, o acesso a um patamar de conhecimento científico acerca do indivíduo através de procedimentos mais rigorosos e organizados (Robertis, 2011).

Assim de 1940 a 1960 o *casework* nas escolas torna-se uma especialidade estabelecida. Em 1947 Ruth Smalley define o Serviço Social escolar como uma forma específica de estudo de caso (Shaffer, 2007). A partir de 1960 começam-se a reclamar alterações nas práticas de alguns profissionais, nomeadamente dos assistentes sociais, sendo que o trabalho em grupo começa a ser muito usado nas escolas tanto com crianças como com pais, surgindo, posteriormente o interesse no trabalho com a comunidade (Allen-Meares, 2010a).

Inicialmente, o objeto da profissão era o ajustamento social, incidindo na tentativa de reajustar a personalidade humana ao meio social exigindo abnegação e renúncia aos interesses pessoais do indivíduo, é possível estabelecer uma relação entre estes pressupostos e o funcionalismo dominante nos Estados Unidos expresso nas teorias de Parsons. Note-se que, a contribuição de Parsons para a história da sociologia americana foi notável tendo sido um rico contributo ao nível da reformulação da natureza da investigação sociológica entre os anos de 1940 e 1970. Foi Parson que deu uma nova direção à natureza da investigação sociológica desenvolvendo uma teoria que, até então, não existia que se designava de funcionalismo estrutural e mais tarde a teoria dos sistemas (Hamilton, 2002). A sua doutrina assentava em conceitos como estrutura, função, sistema social, valores e norma sendo que, a função reside na resposta a necessidades do sistema como a adaptação (relações entre sistema e meio), a integração (coordenar as partes e manutenção do equilíbrio), a latência (assegura a fidelidade às normas vigentes) e a persecução dos objetivos (Hamilton, 2002). Parsons centrava-se na determinação da função que os indivíduos desempenhavam na estrutura social desprezando os conceitos de mudança e transformação. Falar de estratificação social⁹ implica falar de desigualdades, ou seja, as sociedades são encaradas como sendo constituídas por estratos hierarquizados, onde os mais favorecidos estão no topo e os menos privilegiados perto do fundo. Desta forma, o seu trabalho propunha que “as instituições sociais deviam ser analisadas em relação ao modo como mantinham o equilíbrio do sistema, sendo que as forças desequilibradoras – valores opostos, conflito de classes, relações de poder, etc. eram colocadas de parte” (Hamilton, 2002, p.156).

Por sua vez, ao analisar a teoria funcionalista das profissões, para Parsons, existia uma relação de dependência na interação que se estabelecia entre profissional e cliente uma vez

⁹A sua aproximação integra-se no âmbito da teoria da estratificação e não na teoria de classes, uma vez que limita a sua abordagem à análise da hierarquia diferencial dos indivíduos que compõem um dado sistema social e ao seu tratamento como superiores ou inferiores uns em relação aos outros em certos aspectos socialmente relevantes (Hamilton, 2002).

que o cliente precisava do conhecimento técnico-científico do profissional assim como o profissional necessitava de clientes (Rodrigues, 1997). Neste sentido, o Serviço Social, nesta altura, assume uma característica meramente utilitária.

Identificando-se, nesta altura, o Serviço Social com uma metodologia de intervenção próxima daquilo que se decidiu designar de Serviço Social clássico ou tradicional (Serviço Social de casos, grupos e comunidades) a sua prática era guiada pela tecnologia social disponível na época, ou seja, pelo inquérito pessoal ou familiar, a visita domiciliária e a atribuição de subsídios sempre que a situação assim o exigisse, assentando, assim, a prática numa dimensão basicamente ético- moral. Estas tendências também se verificaram em Portugal aquando da institucionalização do serviço social na educação.

É um fato que em Portugal o Serviço Social escolar tem-se vindo a afirmar cada vez mais no campo da Educação, embora que lentamente. O seu surgimento não é recente, em Portugal, é na área da saúde pública que podemos encontrar a origem do Serviço Social nas escolas em plena fase do período Republicano. Foi então com Costa Sacadura, em 1911, que se criaram os serviços de higiene escolar nos Liceus. Existindo, nesta altura, uma separação entre igreja e a assistência, o Serviço Social assume-se como uma forma laica de prestar assistência.

São criados, então, em cada bairro de Lisboa e Porto os conselhos de assistência escolar com delegações em todas as freguesias que forneciam diversos apoios (vestuário, calçado, medicamentos, cantinas, colonias de ferias, consultas, entre outros) aos alunos pobres da escola pública (D. L nº38/968 de 27 de Outubro de 1952, secção IV, nº 31 – Assistência Escolar). Nesta altura, os republicanos procuraram reforçar o sistema escolar por forma combaterem as elevadas taxas de analfabetismo mas devido ao baixo desenvolvimento económico e social e instabilidade política sentida no país, a aplicação das medidas que pretendiam combater o analfabetismo acabaram por não surtir efeito, continuando o problema a persistir, contudo, este Regime, acabou por contribuir para a criação da profissionalização da Assistência (Semblano, 2003, p.27).

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926, altera-se o regime e dá-se início a uma ditadura. Desta forma, a Educação, vai ver a sua legislação alterar-se, sobretudo ao nível ideológico, muito devido à criação da Constituição de 1933, como referido anteriormente.

Note-se que, embora a constituição de 1933 imputasse a função educadora à família, considerava que esta era insuficiente por falta de conceções e conhecimentos relativamente aos cuidados básicos a prestar às crianças. Desta forma, surge a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), constituída por mulheres de classes abastadas e católicas que, de forma

voluntaria, passaram a ser responsáveis, nesta altura, pela ação social junto das famílias (Pimentel, 1999). Ora, a função específica da elite feminina do Estado Novo passava por

exercer ação social, moralizadora e educativa propondo-se a concretizar três objetivos: a reeducação das mães e a assistência materno-infantil, através de centros sociais e educativos, das semanas da mãe e dos prémios às famílias numerosas; a antecipação da escolaridade, através da educação infantil e das cantinas escolares e, em terceiro lugar, o prolongamento da escolaridade, pela organização das raparigas na Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) (Pimentel, 1999, p.495).

Encontramos, então, nesta época uma ação social escolar de cariz nacionalista marcadamente doutrinária, moral, religiosa, educativa e, portanto, marcadamente assistencialista.

A partir de 1970 as políticas educativas implementadas começam a revelar-se insuficientes perante o progresso científico e técnico indispensável ao desenvolvimento económico, cultural e social. Tal como refere Mendonça (2009) apesar de a expressão “ação social escolar” já tivesse sido incorporada no discurso político e pedagógico por volta de 1964, ligado a duas ideias chave, a igualdade de oportunidades e o acesso e criação de boas condições para o aproveitamento escolar, estas vias de escolaridade não previam modalidades de apoio aos alunos, de forma a permitirem a concretização para todos do acesso à educação. Só na sequência da reforma de Veiga Simão, é que se vai institucionalizar o Serviço Social Escolar através da criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE), em 1971, para a implementação de programas de Ação Social Escolar, no sentido de amenizar a situação de carência social e económica dos alunos e das suas famílias (Camacho, 2000; Mendonça, 2009; Semblano, 2003). Tal como refere Mendonça (2009, p.30), na sua definição legal o IAISE “tinha como finalidade possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, aos alunos que tivessem capacidades intelectuais para os perseguir, proporcionando-lhes condições para um bom aproveitamento”. A partir deste momento podemos falar em institucionalização da profissão em meio escolar, pois passa a ser uma atividade profissional reconhecida nas escolas pelo poder político.

Desta forma, entre 1971 e 1972, coordenadas pela assistente social Maria Palmira de Moraes Duarte, foram admitidas as primeiras assistentes sociais em escolas (Semblano, 2003). Com a primeira reorganização do IAISE, em 1973, foi criada a carreira de Serviço Social no Ministério da Educação. A criação da carreira de Serviço Social proporcionou aos profissionais de Serviço Social, na área da educação, uma ascensão no estatuto, maior

autonomia e poder, maior diversificação de competências, com ocupação, por assistentes sociais, de lugares de “Direção e de Chefia”, o que veio aumentar a dignificação profissional dos assistentes sociais (Semblano, 2003, p. 104). Quanto às modalidades de apoio do IASE, até 1974 consistiram na implementação de serviços indispensáveis como rede de transportes, residências, refeitórios e subsídios destinados a livros e alimentação sendo que, a partir de 1974 acrescentam-se os subsídios para óculos, próteses e suplementos alimentares, e a partir de 1979 surgem a isenção de propinas, a gratuitidade dos transportes o suplemento alimentar e de alojamento bem como os auxílios económicos diretos (Mendonça, 2009).

O IASE é reestruturado pela segunda vez em 1975, dando lugar à criação dos Centros de Medicina Pedagógica (tinham como principal objetivo garantir o bem-estar das criança em idade escolar atuando, prioritariamente, na educação pré-escolar e na escolaridade básica) e, posteriormente as Unidades de Apoio Medico-Pedagógico (UAMP) (para situações mais graves), onde os assistentes sociais vão exercer a sua atividade, assumindo, contudo, a saúde escolar maior relevo relativamente à ação social (Semblano, 2003).

Aos Centros de Medicina Pedagógica competia a formação específica do pessoal de saúde escolar da região, a execução do plano de atividades respeitantes à investigação e ações dirigidas aos alunos, pessoal e instituições. As UAMP tinham como função a formação do pessoal, diagnóstico e encaminhamento terapêutico e investigação, dando apoio e orientação médico-psicopedagógica e especializada. Eram constituídas por equipas multidisciplinares, com médicos escolares, psicólogos, técnicos de serviço social e professores com formação psicopedagógica e experiência pedagógica comprovada (Semblano, 2003). Em termos teórico-metodológicos, nesta altura, a intervenção do assistente social não assumia um caráter político e poucas capacidades eram reconhecidas ao assistente social agindo, apenas, comprometido na sua prática com os problemas sociais que surgiam.

A necessidade emergente de responder aos desafios inerentes às mudanças sociais que se foram produzindo na sociedade acaba por exigir à escola uma atitude que respeite as diversas realidades socioculturais dos alunos e se adapte às novas exigências do mundo contemporâneo. Como forma de promover o sucesso e o acesso escolares torna-se, assim, imprescindível dotar a escola de recursos que consigam fazer face a estas exigências.

Desta forma, o assistente social vai deixar de se centrar unicamente nas questões de foro económico dos alunos/famílias para começar a intervir noutras dimensões.

Os Centros de Medicina Pedagógica que funcionavam ao nível da saúde escolar foram extintos no ano letivo de 1992/1993, dando lugar à criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Estes, tinham como principais objetivos dar apoio psicológico e prestar

orientação escolar e profissional aos alunos (Decreto Lei n.º 190/91 de 17 de maio). Os SPO constituíram-se, então, em unidades especializadas de apoio educativo desenvolvendo a sua ação em estabelecimentos de ensino dos diferentes níveis de educação e ensino não superior sendo que a ação no pré-escolar, primeiro e segundo ciclo se centrava no modelo psicopedagógico e a ação no terceiro ciclo centrava-se num modelo de orientação escolar e profissional (Machado, 2002).

Desta forma, o SPO deveria ser constituído por equipas de técnicos com formação nas seguintes áreas: serviço social, psicologia e professores conselheiros de orientação. O documento legal, Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio, refere no seu artigo n.º 8, alínea d) que o assistente social integra a equipa técnica (pelo menos legalmente, não sendo, a sua presença na equipa técnica obrigatória). Contudo, tal como refere Santos (2004), apesar de estar legislada a participação do assistente social nestas equipas, o que se verificou foi uma assimetria entre o número de assistentes sociais e psicólogos, havendo uma clara predominância de psicólogos, quanto ao número de Profissionais bem como uma certa imprecisão e ambiguidade quanto ao papel do assistente social. A ação do Assistente Social fica, assim, marcada por uma série de interrogações respeitantes ao seu agir, aos seus objetivos/meios, ao seu fazer, como fazer, com quem fazer, visto que a sua atuação também não surge definida no Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio. Apesar de tudo, os SPO continuam a existir, atualmente, nas escolas.

Posteriormente, à semelhança do ocorrido noutros países como E.U.A, Inglaterra e França, foi criado em Portugal em 1996 um programa, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP) através do Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto, privilegiando a luta pela promoção do sucesso escolar. Assim, com este programa pretendia-se combater o insucesso escolar e prevenir o abandono escolar precoce das crianças e jovens que frequentavam escolas que se situavam em zonas que pela sua geografia apresentavam debilidades a diversos níveis (social, cultural, económica e familiar) procurando combater os problemas de exclusão social e escolar.

Esta medida configura, assim, a formação de uma rede de parceiros por forma a evitar redundâncias e otimizar meios humanos e materiais disponíveis em cada território. O objetivo passa por “contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projeto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas” (Despacho n.º 147-B/ME/96). Assim, em 1996 dá-se início à primeira geração do programa TEIP, abrangendo 35 agrupamentos de escolas de Lisboa e Porto (Ferreira & Teixeira, 2010). A partir de 2006 o programa é

relançado em três fases e dá-se início ao Programa TEIP2. Da primeira fase, fizeram parte as 35 escolas/agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, posteriormente, em 2008, foi criada nova regulamentação, nomeadamente o Despacho normativo nº55/2008 de 28 julho, e o Programa foi alargado a outras 24 escolas/agrupamentos de diferentes regiões do país sendo que, mais tarde foram incluídas no Programa mais 47 escolas/agrupamentos (Ferreira & Teixeira, 2010).

Neste sentido, todas as escolas que faziam parte do programa tiveram de apresentar os seus projetos educativos¹⁰, devendo proceder à elaboração de planos plurianuais. Num estudo financiado pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) entre 2010/2011 acerca dos impactos escolares e sociais em sete escolas TEIP percebeu-se que, as escolas integradas no programa TEIP, sofreram melhorias gerando percepções positivas por parte das famílias e docentes, sendo que, a criação de equipas e espaços de apoio e acompanhamento dos alunos, envolvendo docentes e técnicos especializados bem como a promoção de formas de trabalho mais planeadas, objetivas e integradas contribuíram para os progressos, ainda que por vezes lentos mas fundamentados, ao nível do sucesso escolar, da coesão social e inclusão educativa (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011). Ainda assim, o mesmo estudo indicava alguns desafios: que a relação entre escola e comunidade deveria ser reforçada e potenciada; que a relação com as populações e entidades locais era caracterizada por alguma distância e desconhecimento recíproco; que algumas instalações e equipamento escolares deveriam ser melhorados; e que existiam alunos a ser alvo de intervenções tardias. O estudo permitiu, ainda, concluir que os alunos e as famílias ainda não eram elementos ativos e participativos nos processos de tomada de decisão e que existia pouca eficiência na forma como os processos de avaliação e monitorização eram concretizados (DGIDC, 2011).

Apesar de tudo, o estudo mostrava que o TEIP2 tinha produzido transformações nas organizações escolares mais concretamente “nas vertentes do planeamento e da avaliação institucionais, gestão de recursos, oferta educativa, serviços de apoio e acompanhamento dos alunos e, em menor grau, na melhoria das práticas pedagógicas” (DGIDC, 2011, p.90) o que contribuiu para a diminuição de problemas relacionados com a indisciplina, o abandono e

¹⁰ É condição obrigatória que as escolas TEIP apresentem um Projeto Educativo tendo em conta as características dos contextos onde se inserem as escolas, a otimização dos recursos disponíveis em cada território e a articulação das intervenções dos vários parceiros sendo um documento onde se expõem valores, objetivos a prosseguir e estratégicas a tomar, tendo em conta a elaboração prévia de um diagnóstico acerca da organização escolar (Ferreira & Teixeira, 2010).

insucesso escolares bem como para uma, ainda que ligeira, melhoria dos resultados nas provas nacionais.

Atualmente, o programa TEIP vai na terceira geração (início em 2012, com o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato) e decorre em 137 agrupamentos de escolas agrupadas/não, agrupadas que estão localizadas em territórios com vulnerabilidades socioeconómicas, baixas taxas de alfabetização e de cultura (Direção Geral da Educação, s/d).

Assim, os Agrupamentos de Escolas ou escolas não agrupadas estabelecem com os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência Contratos-programa e contratos de autonomia. Estes, por sua vez, “devem privilegiar mecanismos de diferenciação positiva no acesso das escolas envolvidas aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino” (Artigo 5.º, n.º 4; Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro). Assim, os Contratos-programa surgem nas situações em que os respetivos projetos educativos e apoios a atribuir aconselhem algum apoio e acompanhamento particular da escola na sua concretização; e os Contratos de autonomia, nas situações em que existem evidências de resultados e boas práticas consolidadas que favoreçam a concessão de apoios orientados para um maior grau de autonomia da escola (Artigo 5.º, n.º 1; Despacho normativo 20/2012 de 3 de outubro). Ainda de acordo com numero 6 do mesmo artigo, os contratos de autonomia celebrados com agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas integradas em territórios educativos de intervenção prioritária devem ainda fazer referência expressa a esta situação, e conferem-lhes, para efeitos da candidatura e atribuição de apoios no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), tratamento idêntico aos das escolas outorgantes de contratos-programa (Artigo 5.º, n.º 6; Despacho normativo 20/2012 de 3 de outubro).

O contrato de autonomia de uma escola consiste num instrumento político que procura estimular e aprofundar a autonomia das escolas nas suas dimensões, pedagógica, administrativa e cultural, concretizando-se, este contrato, entre o Ministério da Educação e as escolas aderentes. Desta forma, de acordo com o artigo 4.º da Portaria n.º 265/2012 de 30 de Agosto, “Desenvolvimento da autonomia”, os domínios da mesma abrangem a organização e gestão da escola, o sucesso escolar dos alunos e o combate ao abandono escolar, a formação integral dos alunos, a integração social e comunitária, os cuidados de apoio e guarda, a formação vocacional e profissional, o desenvolvimento dos talentos, o empreendedorismo e a abertura à investigação, a inovação e a excelência. Neste contexto, estaremos a facilitar a promoção de novos espaços de intervenção social assentes no propósito da inclusão e no desenvolvimento social. Contudo, para que tal desígnio se efetive, torna-se necessário

contratar profissionais especializados qualificados na área da intervenção social, como por exemplo, assistentes sociais, entre outros.

Essa contratação, por sua vez, está prevista no artigo 4.º - “Desenvolvimento da autonomia”, na alínea *d*) “Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável” (Artigo 4.º; Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto).

Assim, a territorialização deverá ser pensada de acordo com a possibilidade de diversificar a aprendizagem dos alunos que, por sua vez, apresentam uma elevada heterogeneidade tendo, ainda, como pano de fundo um processo dinâmico de intervenção social assente em parcerias e dinâmicas locais que promovam uma articulação entre políticas de vários setores (Rodrigues, 2010).

Assim, destaca-se nas escolas abrangidas pelo programa TEIP uma nova dinâmica de trabalho, por um lado, relacionada com um conjunto de medidas de intervenção especializada, contextualizada e personalizada no âmbito psicopedagógico, e por outro, com a introdução de novos atores educativos acreditando-se que a intervenção/resolução dos problemas é mais eficaz se decorrer no contexto social em que eles se desenrolam. São estes novos atores como psicólogos, assistentes sociais, animadores socioculturais, entre outros, que constituem o grosso do investimento financeiro dos TEIP e pretendem prestar um apoio específico e diferenciado aos alunos e famílias nas escolas.

A criação do Programa TEIP representa, assim, um marco importante na inserção do Serviço Social nas escolas porque permitiu valorizar o seu papel na promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em especial, daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Paralelamente à criação dos TEIP foi criado em 1996/1997 o projeto do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) nas escolas pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC). Este projeto, constitui um serviço prestado geralmente, pelas e nas escolas TEIP, embora seja um gabinete que está também presente noutras escolas não abrangidas pelo programa TEIP.

O GAAF surge como uma forma de mediação escolar sendo o objetivo principal contribuir para o crescimento equilibrado, harmonioso e global da criança procurando promover um ambiente mais humanizado nas escolas e facilitador da plena integração social, escolar e familiar dos alunos com a intenção de diminuir o número de sinalizações relacionadas com o insucesso escolar, o abandono escolar, o absentismo escolar, a violência escolar, entre outras problemáticas (Tomás, 2010). O GAAF fundamenta a sua ação na teoria sistémica partindo do princípio que a criança deve ser um elemento ativo no seu processo de intervenção, não esquecendo que faz parte de outros sistemas nos quais participa direta e/ou

indiretamente desta forma, faz constantemente apelo à relação entre o aluno, a escola a família e a comunidade (Tomás, 2010). A mais-valia deste projeto é que potencia a criação de equipas constituídas por profissionais de diversas áreas, como de Serviço Social, Psicologia, Educação Social, Animação sociocultural e Docência.

Já em 2016, assente nas orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 13/2016, de 24 de março, que veio a concretizar-se no ano letivo de 2016/ 2017 nas escolas que se candidataram ao programa, enquanto medida de promoção do sucesso educativo.

Este programa surge numa lógica de valorização da igualdade de oportunidades focado no combate ao insucesso e abandono escolares, centrando-se na promoção da melhoria das aprendizagens e de um ensino de qualidade para todos, reforçando, também, o papel de todos os atores escolares internos e externos à escola num trabalho que deve ser colaborativo no sentido de se encontrarem soluções conjuntas que vão ao encontro de cada realidade local de cada escola, pois cada comunidade educativa é quem melhor conhece o seu contexto e território (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril). Desta forma, o Programa desenvolve-se sobre oito princípios fundamentais: a criação de um compromisso social acerca do papel e funções da escola através de um debate público; o envolvimento de todos os atores escolares e sociais numa corresponsabilização pelo sucesso educativo; a criação de dinâmicas locais promotoras de diagnósticos e intervenções focadas no conhecimento produzido pela escola; a aposta em intervenções precoces e preventivas; a criação de um programa de formação continua para a reflexão sobre as práticas; o acompanhamento e a supervisão das estratégias locais; contribuir para a produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação; e a avaliação periódica do Programa (Número 2; Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril). Este Programa permitiu, ainda, a disponibilização de recursos necessários e indispensáveis à consecução do mesmo, contudo, e de acordo com Mendes (2017), a maioria das escolas abrangidas pelo Programa recorreu a docentes como recurso humano preferencial orientados para apoios específicos aos alunos. Contudo, Mendes (2017) refere, ainda, que houve também técnicos especializados colocados em escolas através deste programa, tendo-se observado um total de 29, mas na sua maioria psicólogos, tendo apenas quatro escolas

contratado assistentes sociais, conforme verificado no Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação (SIGRHE) durante o mês de fevereiro do ano de 2017.

Apesar de tudo, como podemos reparar, com o tempo, verifica-se uma complexificação e ampliação do agir do Assistente Social nas escolas, apostando numa vertente de intervenção cívica com consequente aumento das dimensões educativa e política como forma de garantir e promover os direitos humanos.

Tal como refere Healy (2014), para que os assistentes sociais possam ser agentes de mudança e trabalhar com e em nome da população escolar, é vital que conheçam e entendam a sua prática.

Independentemente das dificuldades de definir consensualmente o Serviço Social escolar, encontramos ao longo da sua história indicadores que o fundamentam e cujas alterações que se vão produzindo na sociedade vão determinando a própria mudança da sua definição, numa evidente manifestação de que os assistentes sociais vão adaptando a sua forma de agir numa relação com os seus utentes que se foi alterando devido às alterações económicas, políticas, sociais e culturais. Desta forma, para além de não existir uma definição única e aceitável de serviço social escolar, também ela nos parece que não permanecerá, já mais, estática.

Por forma a criar uma definição, acerca do papel do assistente social na escola, que permita uma maior criatividade por parte do mesmo para desenvolver serviços, intervenções, políticas e estratégias para apoiar o sucesso dos alunos, Santos (2012), refere que o Serviço Social insere-se na escola com o objetivo de contribuir com ações de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação, para que, em conjunto com alunos e famílias se possa trabalhar com a consciência, com a oportunidade de cada um poder ser sujeitos da sua própria história. Desta forma, Bye, Shepard, Partridge e Alvarez (2009), referem que o Serviço Social escolar consiste na ajuda que é prestada aos alunos nos problemas que interferem com a sua capacidade de funcionarem e fazerem progressos académicos. Já para Santos (2012) questões sociais como a violência, a falta de assiduidade, consumo de substâncias psicoativas, desavenças familiares, o desemprego, a negligência familiar, famílias multiproblemáticas, pobreza, a desigualdade social entre outras questões que podem interferir no processo socioeducativo das crianças e jovens, justificam a inserção do assistente social na escola, pelo que, os seus contributos vão no sentido de desenvolver um trabalho colaborativo para a resolução destas e de outras problemáticas que desafiam a escola, a família e a sociedade como um todo.

Para Camacho (2000), o Serviço Social atua junto dos alunos, professores, comunidade e família no sentido de promover a integração do aluno no meio escolar e contribuir

simultaneamente para o crescimento e reforço de potencialidades, ou seja, a intervenção ao centrar-se no aluno não descura o meio social, cultural, familiar e escolar dado que são sistemas em constante interação e que se influenciam mutuamente.

Todas estas definições fazem antever que, no contexto escolar, o assistente social acaba por assumir diversos papéis. De acordo com Higham (2006), quando uma pessoa desempenha determinado papel, apela a direitos e deveres e a padrões selecionados de comportamento, demonstrando aspectos de estatuto. Por sua vez, de acordo com a mesma autora, o estatuto corresponde às normas (que ajudam a construir os meios pelos quais um consenso de valores é traduzido em ação para que a definição de papéis esteja enraizada nas expectativas da sociedade) que indicam como é esperado que um indivíduo haja. Desta forma, tal como afirma Santos (2012) a aceitação do papel bem como das contribuições do assistente social no contexto escolar vão relacionar-se com a demonstração prática de competências e habilidades úteis para todos os que fazem parte da comunidade educativa. Assim, o papel do Serviço Social corresponde a padrões característicos de comportamentos e responsabilidades que são influenciados pelos valores e exigências profissionais

De acordo com Higham (2006), os assistentes sociais nas escolas desempenham diversas funções e tarefas com o intuito de atender às necessidades exclusivas de cada escola tendo em conta as prioridades de cada realidade social. De acordo com a mesma autora, as mesmas incluem: a defesa dos alunos e das suas famílias em situação de risco; a capacitação das famílias para partilharem as suas preocupações com os profissionais da escola; a manutenção de linhas abertas de comunicação entre a casa e a escola; a ajuda às famílias para compreenderem as necessidades educativas das suas crianças; o trabalho junto dos professores no sentido de dar a conhecer as situações e contextos de vida dos seus alunos; a referência/encaminhamento de situações para instituições comunitárias; elaborar uma lista de alunos que estão a ser acompanhados por outras instituições da comunidade; e trabalhar com a comunidade em geral para identificar e desenvolver recursos para melhor atender as necessidades dos alunos e das famílias em situação de risco (Higham, 2006).

Tem sido, de fato, unânime considerar que o objetivo principal do serviço social escolar passa por contribuir para a democratização da escola mas, como refere Almeida (2001, p.75), “tal só será possível se o Serviço Social se afirmar pela qualidade da sua intervenção que obriga necessariamente ao desenvolvimento nos profissionais de competências teóricas, técnicas e políticas”. Só desta forma se poderá implementar intervenções inovadoras e transformadoras da realidade escolar. Para isso, o assistente social deverá centrar a sua intervenção numa abordagem holística (integral) do ser humano e do ambiente que o rodeia

com incidência ao nível das estruturas sociais e comunitárias, das políticas sociais decididas pelos poderes públicos a diferentes níveis, das instituições empregadoras e do próprio assistente social, que concretiza o mandato institucional no terreno fazendo-se valer de vários tipos de intervenção de estratégias e abordagens (Robertis, 2011). Desta forma, tal como refere Faleiros (2007), a atuação do assistente social procura promover mudanças nas diferentes trajetórias de vida dos indivíduos mediante a definição de estratégias interventivas que devem culminar com o fortalecimento da autonomia e reforço da sua identidade.

Desta forma, de acordo com o processo de intervenção social tendo em conta cada o aluno e/ou família, o assistente social vai definindo as estratégias de intervenção, como forma de potenciar o mesmo, no entanto, como já referido, a escola terá de ser encarada enquanto comunidade. Note-se que, Bauman (2003, p.134), na sua obra, toma como foco da sua análise a comunidade, tendo como pano de fundo a questão da insegurança que todos sentimos nos dias de hoje, desta forma, o autor refere que,

se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e de responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos.

Uma comunidade educativa resulta, assim, do desenvolvimento de uma “comunidade mental representada na partilha de valores, conceções e ideias sobre escolarização e natureza humana” (Branco, 2007, p.152). É este compromisso sobre o que é a escola, as suas funções e o que se deve ensinar na escola que permite unir e dar um propósito aos que dela fazem parte na procura do bem comum. Branco (2007), contudo, chama a atenção para o fato de não existirem escolas que assumam a forma de comunidade ou de sociedade em estado puro, mas sim uma mistura dos dois, apesar de tudo,

o que quer que comunidade signifique (...) é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sobre o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado (...) o que a palavra evoca é tudo aquilo que sentimos falta e precisamos para viver seguros e confiantes (Bauman, 2003, pp.7-8).

De referir que os membros das comunidades são parte integrante de uma diversidade de contextos de vida pertencendo, desta forma, simultaneamente a várias comunidades, da qual recolhem características, inspirações e influências. A escola e a família estão inseridas numa comunidade e numa cultura em que se exercem influências recíprocas. Enquanto sistemas

abertos dependem da adaptação dos seus membros o que obriga a uma transformação continua e a uma remodelação constante das relações (Costa & Matos, 2006).

De salientar que a incorporação pelas escolas das características positivas associadas à realidade comunitária, nomeadamente a preocupação coletiva por cada individuo, a responsabilidade individual pelo bem coletivo e a apreciação dos rituais e celebrações do grupo, tem constituído uma mais-valia. (Costa & Matos, 2006, p156).

De acordo com a Lei n.º 30 /2002 fazem parte da comunidade educativa “os alunos, os pais, os encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências” (Artigo 4.º, n.º3; Lei n.º 30 /2002, de 20 de dezembro). Desta forma, as perspetivas sistémicas aproximam-se muito daqueles que são os objetivos do Serviço Social no contexto educativo, considerando a interação entre diversos sistemas importante para a compreensão da complexidade das situações que vão surgindo na escola.

2.2. Perspetivas Teóricas para a intervenção na escola

O desenvolvimento do Serviço Social esteve sempre associado às diferentes conjunturas económicas, sociais e políticas que se foram e vão instalando no decorrer dos tempos, incluindo também as realidades geográficas e institucionais onde se insere a profissão.

Como confirma Healy (2014), os contextos institucionais da prática estão constantemente a mudar e vão influenciando também os propósitos profissionais e abordagens à prática e visto que um dos elementos que define as funções e o papel do assistente social na escola é o contexto institucional, têm havido alguma dificuldade em afirmar a profissão neste contexto particular de intervenção, pois a mesma tem ficado a mercê de enquadramentos funcionais dependentes de diversos programas e medidas de políticas Educativas. A autora refere, ainda, que as características dos indivíduos bem como os contextos geográficos são determinantes na definição do papel dos assistentes sociais pelo que há que ter em conta na definição do mesmo as perspetivas, necessidades, expectativas, forças e capacidades dos mesmos na compreensão da natureza do papel do assistente social (Healy, 2014). Neste sentido, os contextos onde se inserem as escolas bem como as características de cada profissional são determinantes na definição do papel, ou papéis, deste profissional no contexto escolar. Apesar de tudo, Healy (2014, p.15) enfatiza o facto de “os assistentes sociais serem participantes ativos, criadores dos contextos e enquadramentos através dos quais exercem a sua prática”.

Desta forma, a educação escolar assume-se, atualmente, enquanto domínio de intervenção social apelando a metodologias de caráter participado e interdisciplinar numa relação interativa entre a escola e o contexto envolvente (Canário, 2005). Note-se que, a metodologia é a parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais se recorre e permite-nos precisar e estudar a ou “maneiras de fazer” em Serviço social, ou seja, proceder segundo uma determinada ordem e seguindo princípios, ou seja, o(s) método(s) (Robertis, 2011). Assim, o(s) método(s) em Serviço Social constitui a forma como o assistente social atua desde o seu primeiro encontro com os indivíduos até que termina a sua ação com o mesmo.

Como já foi referido, a escola enfrenta, nos dias de hoje, uma série de desafios, como o insucesso escolar, o abandono escolar, o absentismo, os problemas de aprendizagem, os comportamentos de risco como o *bullying*, a violência e a delinquência que, em muitos casos, constituem problemas sociais que acabam por se potenciar e manifestar na escola como sintomas de algo que vai mal na sociedade. Note-se que, problemas sociais tão graves como, por exemplo, o desemprego, a violência, a pobreza, a injustiça, a incerteza, acabam por provocar uma cultura do medo e de insegurança dificultando, desta forma, o processo de educação/formação integral dos alunos. A escola é, de facto, fundamental na vida de todas as crianças e jovens e quando as mesmas se sentem bem conseguem criar e desenvolver relações positivas com todos que dela fazem parte desenvolvendo mais facilmente um sentimento de pertença à escola, reconhecendo e valorizando, ao mesmo tempo, os contributos da escola na sua vida presente e futura. No entanto, algumas crianças e jovens não compartilham esse sentimento de pertença resultando no desenvolvimento de sentimentos de descontentamento com a escola que terão repercussões na sua vida escolar, social e familiar a curto, médio e longo prazo.

Como vários estudos nacionais e internacionais repetidas vezes recomendaram, é importante dotar as escolas dos meios e dos recursos, bem como de orientação, para conseguir o sucesso educativo de todos os alunos, mesmo daqueles que, em algum momento do percurso, revelam descontentamentos e dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, mobilizando, para o efeito, as necessárias estratégias pedagógicas” (Rodrigues, 2010, p.175). É, então, na resposta a estes desafios que a escola pode fazer a diferença pois é na escola e na família que se verificam maiores necessidades de intervenção.

Como reforça Canário (2005), a escola não pode permanecer fechada sobre si mesma e a abertura à comunidade não pode apenas ser encarada como um desígnio para resolver problemas de sala de aula. Neste sentido, para o autor, “(...) nem a educação se esgota nas organizações escolares, nem os problemas da escola podem ser resolvidos pensando,

exclusivamente, em termos de educação escolar" (Canário, 2005, p.157). É neste contexto que, a intervenção social no contexto escolar se assume como fundamental, devendo assentar numa dimensão interprofissional destinada a promover as condições que permitam a todas as crianças e jovens, desenvolver-se de forma equilibrada, harmoniosa e segura.

De acordo com Carmo (2007) a intervenção social deverá ser encarada de acordo com uma perspetiva ampla tendo em conta diversos elementos em presença, como: o sistema interventor (pessoa, grupo, instituição, comunidade, entre outros); o sistema cliente (individuo, grupo, rede social, entre outros) bem como todas as interações estabelecidas entre esses sistemas e os ambientes onde ocorrem. O objetivo consiste em ajudar o sistema cliente a ultrapassar determinados obstáculos e a identificar e/ou criar recursos com vista à mudança, contudo, como refere Núncio (2010), o processo é interativo e inter-relacional onde sistema cliente e sistema interventor se influenciam mutuamente. Neste sentido, como refere Carmo (2007) são profissionais de intervenção social, todos os que têm uma prática profissional de sistema-interventor, escorada numa preparação formal (formação inicial e/ou formação contínua) adequada ao tipo de intervenção. Desta forma, a intervenção social nas escolas, pode ser desempenhada por vários profissionais da área social geralmente inseridos em equipas de trabalho, neste caso no contexto escolar. Podemos referir, por exemplo, profissionais de psicologia, de sociologia, de antropologia, de política social, de comunicação social, de ciências de educação incluindo o assistente social.

Desta forma, a intervenção social deve sempre propor a mudança, num sentido sistémico, deve ser informada, participada e consciente, capaz de trazer benefícios para todos os envolvidos, sobretudo para os alunos e/ou famílias alvo de intervenção. Neste sentido, o conhecimento é fundamental no Serviço Social no domínio da análise aprofundada da origem e razões que fundamentam os problemas (Ferreira, 2011b), dos alunos e/ou famílias.

Note-se que, relativamente aos diferentes tipos de conhecimento, Ferreira (2011b) identifica três na prática profissional do assistente social: o conhecimento comum, ancorado na vida quotidiana do sujeito de intervenção; o conhecimento teórico baseado em teorias específicas, que suportam a intervenção na dimensão subjetiva da vida quotidiana do sujeito; e o conhecimento científico baseado na investigação.

Por seu lado, Trevithick (2008), categoriza três tipos de conhecimento que interagem e se sobrepõem entre si, sendo eles: o conhecimento teórico; o conhecimento factual; e o conhecimento prático / pessoal. Para a autora, todas as tentativas de compreender e de entender o mundo ou eventos particulares constitui uma teoria, isto porque uma das características de uma teoria é que ela vai além do descritivo para incluir explicações sobre a

razão das coisas acontecerem (fenômenos) (Trevithick, 2000). Esta teorização informal é algo que todos nós fazemos, intencionalmente ou não. Tal como refere Viscarret (2012, p.17), “não podemos não usar a teoria, pois todos temos ideias acerca das coisas, de como acontecem, sobre o que é necessário fazer e como o vamos fazer.” Assim, para Trevithick (2000) o conhecimento teórico, ou teoria, engloba três áreas que se sobrepõem: as teorias que iluminam a nossa compreensão acerca das pessoas bem como de situações e eventos; as teorias que analisam o papel, as tarefas e a finalidade do Serviço Social; e as teorias relacionadas com a prática direta, como as abordagens e as perspetivas práticas. Note-se que, alguns profissionais acham que referir-se à teoria é perder o contato com as realidades da prática do trabalho social bem como desvalorizar as habilidades mais inatas, particularmente a capacidade de relacionamento com os outros, contudo, tal como refere Trevithick (2000), isto só acontece porque estes profissionais nunca experimentaram de forma clara os benefícios que a teoria pode trazer para a prática, perpetuando uma prática empobrecida sem suporte teórico. Quanto ao conhecimento factual (onde se inclui a investigação), Trevithick (2008), tal como o conhecimento teórico, este também cobre uma vasta área de domínios que se sobrepõem e que requerem sobretudo uma atualização constante, sendo eles: a lei / legislação; a política social; os procedimentos e sistemas políticos; as informações relativas a grupos específicos de pessoas; e as informações relativas a problemas pessoais e sociais específicos. Alguns termos comuns usados para descrever informações factuais incluem dados, estatísticas, números, registos, resultados de pesquisas ou evidências. É de salientar que a autora não distingue investigação científica enquanto forma distinta de conhecimento em si, contudo encara-a enquanto meio através do qual o conhecimento é procurado, adquirido e desenvolvido (Trevithick, 2008). Por último, o conhecimento prático ou pessoal descreve as diferentes maneiras pelas quais o conhecimento já conhecido é adquirido e aplicado e também o modo como novos conhecimentos podem vir a ser criados. Englobam-se, aqui, o conhecimento pessoal e a experiência de vida dos profissionais bem como o conhecimento que surge dos contactos e relações estabelecidas entre utentes e profissionais (Trevithick, 2008).

Note-se que, na escola, o conhecimento intuitivo até poderá fornecer percepções acerca de como promover certas mudanças, conduzindo até a novas formas de exercer a atividade profissional, contudo, é um risco se o assistente social se focar apenas neste tipo de conhecimento, pois poderá não conseguir ver mais além do que os aspetos negativos de uma dada situação. Na mesma linha de pensamento, Restrepo (2003), refere que o conhecimento intuitivo, pontual, concreto e de caráter individual, utilizado para explicar as situações

inerentes aos processos de atuação profissional não permitem explicar nem compreender a realidade social. Já Healy (2014) refere que existem razões pelas quais devemos desenvolver a nossa capacidade para identificar, usar e desenvolver teorias no Serviço Social que se prendem com duas questões essenciais: com a necessidade de os assistentes sociais terem de fundamentar claramente o que fazem sendo que, para isso uma boa compreensão das teorias é essencial; e com o fato de a teoria poder aumentar a capacidade de os profissionais explorarem uma gama mais ampla de opções na prática que não seriam tão evidentes a partir de um ponto de vista baseado no senso comum.

Não há dúvida de que os utentes apreciam e respondem de forma favorável aos assistentes sociais que querem entender, que fazem sentido e encontram um significado para as situações (Howe, 2009), pois ao compreenderem o que o assistente social está a fazer também, mais facilmente, poderão concordar ou discordar com o mesmo.

Já os autores Wilson, Ruch, Lymbery e Cooper, (2011) chamam à atenção para o risco relativo a um maior reconhecimento do conhecimento teoricamente informado em detrimento do conhecimento informado de forma prática, associado a fontes informais de conhecimento reconhecendo que, o conhecimento teórico informal, que é derivado da teorização do conhecimento emergente da prática, ocupa também um lugar importante no Serviço Social. Desta forma, consideram que “para o profissional, o que é importante é a sua capacidade de reconhecer as raízes originais, informais e formais, das abordagens que implementa na sua prática” (Wilson et al., 2011, p.112). Esta perspetiva pretende reduzir as lacunas comumente associadas ao intervalo entre teoria e prática. Essas lacunas prendem-se com situações em que os assistentes sociais, sendo capaz de articular uma perspetiva teórica, são incapazes de ilustrar como ela éposta em prática, ou vice-versa, ou então desenvolvem a sua prática de uma maneira particular, mas são incapazes de identificar os fundamentos teóricos de suas ações (Wilson et al., 2011). É, então, necessário combinar o conhecimento informal com um conhecimento mais crítico e reflexivo, sendo que a teoria poderá oferecer novas e diferentes perspetivas e visões que permitam aos profissionais pensar, atuar e reagir de forma diferenciada e adequada a cada situação. Neste sentido, e tal como refere Oliveira (2016, p.25), “a teoria no Serviço Social permite conferir sentido às diferentes situações com que os profissionais se deparam”. Note-se que, relativamente às teorias, são elas que auxiliam os profissionais na compreensão e explicação acerca da forma como o mundo funciona, ou seja, permitem compreender o como e o porquê dos acontecimentos (Restrepo, 2003). Já de acordo com Payne (2002), uma teoria moderna deve ter em conta a participação dos assistentes

sociais bem como dos seus utentes e ambientes na construção social da realidade bem como ser reflexiva.

Desta forma, encarando o desenvolvimento enquanto processo dinâmico no qual os alunos interagem direta ou indiretamente com todos os contextos importa dedicar atenção à teoria sistémica. Tal como se dá com qualquer nova ideia na ciência ou em outra atividade, o conceito de “sistema” tem uma longa história pois embora o termo “sistema” propriamente não tivesse sido empregado, a história deste conceito inclui muitos nomes ilustres (Bertalanffy, 1973). Assim, sob a designação de “filosofia natural” podemos faze-lo remontar a Leibniz; a Nicolau de Cusa, com a sua coincidência dos opostos; à medicina mística de Paracelso; à visão da história de Vico e Ibn-Kaldun, considerado como uma serie de entidades ou “sistemas” culturais; à dialética de Marx e Hegel, para não mencionar mais do que alguns poucos nomes de entre uma rica panóplia de pensadores (Bertalanffy, 1973).

Para alguns autores (Payne, 2002; Viscarret, 2012; Healy, 2014) as ideias de sistemas têm origem na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanffy. Na década de 1920 Bertalanffy ficou intrigado com as evidentes lacunas na pesquisa e na teoria da Biologia advogando uma conceção organismica na Biologia que acentuasse a consideração do organismo como totalidade ou sistema (Bertalanffy, 1973). Com a obra *General System Theory* de Von Bertalanffy equacionou-se o problema dos saberes desligados entre si que não permitia, no seu entender, avançar no conhecimento, pois o método analítico entendia-se como profundamente desadequado à realidade, já que não permitia estudar e compreender os fenómenos na sua complexidade (Guadalupe, 2010). Esta teoria biológica vem, então, propor, que todos os organismos são sistemas, compostos por subsistemas, os quais são, por sua vez, parte de supersistemas.

Na sua aplicabilidade, a teoria geral dos sistemas pode ser considerada uma ciência holística e que, por isso, com diversas aplicações em diversas ciências. Da definição de Bertalanffy, segundo a qual um sistema é um conjunto de unidades reciprocamente relacionadas, são deduzidos dois conceitos chave, o de totalidade e o de objetivo (Viscarret, 2012). Estes conceitos refletem as características base de um sistema: a totalidade significa que uma ação que produza uma alteração numa das partes do sistema produzirá alterações no resto das partes desse sistema sendo que, o objetivo significa que todos os sistemas têm um ou vários objetivos e, portanto, os elementos interatuam para os atingir e conseguir um estado de equilíbrio (Viscarret, 2012).

Por sua vez, Jacob (2008) refere que a emergência do paradigma sistémico, no campo das ciências exatas e das ciências humanas, instaurou, progressivamente, uma representação do

real como um conjunto de sistemas abertos, complexos e interativos, sujeitos a uma circulação constante de informações.

Note-se que, a organização escolar, é encarada enquanto sistema aberto, mas inserido num todo mais vasto, a sociedade em que se insere, sendo que, com ela constrói as suas finalidades. Enquanto sistema aberto, visa objetivos e fins sociais e culturais que lhe são, geralmente, prescritos por uma vontade exterior (Bertrand & Valois, 1994). Contudo, e tal como já foi referido, a organização educativa pode, como qualquer outra organização social, contribuir para a modificação das orientações da sociedade promovendo uma escola mais justa. Ela possui uma certa autonomia e pode intervir nas suas próprias orientações, fixadas pela sociedade, quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as (Bertrand & Valois, 1994, p.14). Desta forma, pensar a educação nos dias de hoje é, sobretudo, pensar a sociedade em que vivemos, uma sociedade global, pautada de ambiguidades e contradições, com imprevistos, riscos e incertezas. Este olhar relacional, onde a totalidade adquire significado perante a escola e as suas finalidades é, também, uma característica da teoria ecológica, pois de acordo com Payne (2002), a teoria ecológica dos sistemas é uma das vertentes da Teoria dos Sistemas. Na perspetiva de Sousa e D'Almeida (2015, p.7), a escola é uma organização complexa e adaptativa, que produz modelos de ação e interação com os seus subsistemas, pelo que, para estes autores, as orientações teóricas para o desenvolvimento da intervenção social escolar, são a teoria dos sistemas e a teoria ecológica.

2.2.1. A Teoria Ecológica

Ancorada na teoria dos sistemas, a teoria ecológica reconhece a interdependência e a inter-relação entre os diferentes níveis ambientais e os elementos que os compõem. Assim, a associação da teoria ecológica com a intervenção no contexto escolar, permite refletir sobre a relação entre família-escola-comunidade. A partir do momento em que deixamos de encarar os fenómenos escolares como que circunscritos ao espaço de sala de aula, nasce um novo ângulo de análise das práticas que encara a escola como uma totalidade, como um sistema aberto em permanente contato com o contexto local e, talvez por isso exista tal como refere Branco (2007), uma ligação sistémica entre a escola e o meio.

Já para Sacristán (2000) as instituições escolares responsáveis pelo ensino obrigatório, como outras quaisquer, são meios ecológicos de socialização especializada, cuja influência é complementada pela de outros ambientes como a família, o grupo de pares, os meios de comunicação, entre outros, sendo que, no sentido amplo, a educação não se esgota,

evidentemente nas aulas, pois é a soma da concorrência de todos esses âmbitos socializadores. Neste sentido, como refere Weber (2011, p.183) a teoria ecológica

considera que o ser humano age num meio ambiente físico, numa sociedade e numa cultura. O meio ambiente físico é constituído pelo mundo natural, biológico e pelas estruturas construídas pelo homem. O ambiente social compreende o casal (ou outras diádes), a família, os amigos, ou qualquer rede composta por duas ou mais pessoas, que constituem a rede profissional, as instituições, as estruturas sociais, as políticas jurídicas e económicas. No que diz respeito à cultura, ela é constituída por formas adquiridas e por comportamentos que se articulam em torno de uma visão do mundo, de uma língua, de costumes, de leis.

Neste sentido, no contexto educativo, o ambiente deve englobar a escola, a casa, o emprego dos pais, a vizinhança, a comunidade, o estado, a nação e o Planeta sendo que cada um destes ambientes poderá ter, ou não, influência nos valores, crenças e comportamentos das crianças na escola. Segundo a teoria ecológica, a intervenção do assistente social escolar vai no sentido de ajudar o aluno a melhorar o seu ajuste a qualquer um dos ambientes que o envolve devendo, por isso trabalhar ao nível macro (cultura em que vivem os alunos/famílias), exo (contextos onde os alunos/famílias não participam diretamente, mas sobre os quais recaem implicações decorrentes de decisões tomadas por outros), meso (envolve relações entre contextos como escola - família; escola – comunidade; escola-família-comunidade) e micro (dimensão individual, familiar, escolar) (Higham, 2006; Allen-Maers, 2010b; Sousa & D'Almeida, 2015).

Desta forma, a perspetiva ecológica possui um enfoque muito relevante para a prática do Serviço Social no contexto escolar. Nos últimos anos as ideias da ecologia têm exercido uma crescente influência na profissão pois os problemas sociais não podem ser encarados sob uma visão linear e descontextualizada uma vez que, dessa forma, não é possível captar toda a complexidade e dimensões do problema. Deverá ser desenvolvia uma abordagem centrada na solução, embora, tendo sempre em conta as forças e as potencialidades dos alunos famílias que deverão ser encorajadas a acreditar que são mais do que o seu problema. Estas dimensões da prática aproximam-se do que se designa perspetiva das forças (Saleebey, 2009; Healy, 2014). Esta perspetiva desenvolvida por Saleebey, é “uma lente através da qual olhamos” (Saleebey, 2009, p.15) e que permite que os profissionais se foquem nas capacidades e forças dos alunos/famílias ao invés de se focarem única e exclusivamente nas fraquezas e nos problemas. Para Healy (2014), a popularidade da perspetiva das forças deve-se, em parte, ao

facto de ter subjacente valores muito presentes no Serviço Social, particularmente no que respeita à importância da autodeterminação do utente, bem como à valorização do conhecimento do utente relativamente à sua situação. Conducente com práticas otimistas parte-se do princípio, através desta perspetiva, que alunos, famílias e comunidade têm competências, recursos e forças sendo que o ponto de partida é acreditar nas mesmas. No entanto, para que as mesmas sejam reconhecidas, tal como refere Oliveira (2016), é necessário um olhar novo sobre as pessoas, sobre a sua situação e ambiente devendo o profissional guiar a sua intervenção através do foco nessas competências, capacidades, recursos, forças e sonhos. Assim, a perspetiva das forças ao criticar abordagens lineares para a resolução de problemas assenta, ainda, na ideia de que, as mudanças efetivas na vida das pessoas não exigem, necessariamente, uma compreensão detalhada e exaustiva da situação bem como planos demasiado estruturados para responder aos problemas (Healy, 2014). Desta forma, exigem sim a obtenção de uma compreensão detalhada das forças das pessoas, das conquistas já alcançadas, dos sonhos que as pessoas têm, num movimento que pretende ajudar as pessoas a recuperar o poder sobre as suas próprias vidas (Healy, 2014). Assim, cabe ao profissional, com base numa parceria colaborativa, clarificar e alargar o leque de escolhas da pessoa, com base nos seus recursos internos e externos, para chegar a decisões mais saudáveis e fundamentadas (Saleebey, 2009).

Tal como podemos verificar em Viscarret (2012) e Payne (2002) o uso da teoria no campo da intervenção profissional dos assistentes sociais é efetuada sob a forma de modelos de intervenção que se encontram espelhadas nas suas obras. Os modelos de intervenção referem-se a padrões de procedimentos que, inspirados por certas escolas ou correntes de pensamento, definem tendências e orientam formas específicas de atuação (Restrepo, 2003), ou seja, o conceito inclui num todo, os aspetos teóricos, metodológicos, funcionais e também filosóficos de uma determinada forma de atuar (Vicarret, 2007). De acordo com Mouro (2014), o uso de modelos fundamentados por fontes teóricas permite combater práticas dedutivas sendo que, neste caso, através da adoção de um modelo profissional baseado na teoria sistémica e/ ou ecológica os profissionais conseguirão obter uma compreensão mais significativa, holística e autêntica, na aproximação e interpretação da realidade educativa.

2.2.2. A perspetiva do Serviço Social Crítico na intervenção social na escola

O serviço social carateriza-se por desenvolver a sua atividade profissional, junto de populações que têm as suas necessidades humanas básicas quotidianas serem afetadas devido

a diversos problemas sociais. Sabendo que as formas de intervenção poderão ser inúmeras e variadas, é certo que, intervir, deve-se fundamentar num agir que se assuma como voluntário, intencional, responsável, consciente e informado.

No que diz respeito à intervenção do serviço Social, a mesma deve ser determinada por um compromisso ético-político, técnico-operativo e teórico – metodológico (Guerra, 1995), considerado essencial no exercício profissional no contexto escolar. Note-se que, o como fazer no Serviço Social é fundamental, tem de ser coerente, ou seja, é necessário construir uma intervenção que esteja fundamentada teoricamente, pois o contexto escolar é complexo em termos de contexto de atuação para o Serviço Social. Esta dimensão (Técnico-operativa) mobiliza as dimensões teórico-metodológicas que permitem compreender o real e investigar os novos desafios e a dimensão ético-política como enquadramento do agir profissional (Carvalho, 2016). Desta forma, a instrumentalidade da profissão suporta-se num conjunto de abordagens técnicas e instrumentos que operam enquanto dispositivos metodológicos por forma a viabilizar as ações do assistente Social (Guerra, 1995; Restrepo, 2003). Se por um lado, como afirma Guerra (1995), este caráter instrumental representa a funcionalidade para a qual o profissional é convocado, a sua razão de ser, por outro, é o que torna possível a passagem das teorias às práticas. Com base nesta ideia, enquanto o instrumento pode ser considerado a estratégia ou a tática por meio da qual se realiza a ação, por sua vez, a técnica consiste na habilidade no uso do instrumento (Sousa, 2008). Enquanto recurso metodológico, ao longo dos tempos, a instrumentalidade vai adquirindo novos sentidos (Restrepo, 2003), sendo que, as exigências colocadas pelas novas configurações sociais e familiares exigem aos assistentes sociais escolares o uso de ferramentas, interativas, participativas e criativas capazes de atribuir sentido ao processo teórico-metodológico da intervenção. Desta forma, a metodologia interliga-se de forma estreita com o instrumental, definindo as razões, passos e momentos que motivam a sua utilização (Restrepo, 2003), contribuindo, desta forma, para iluminar a leitura da realidade e dar rumo à ação, ao mesmo tempo que a molda (Iamamoto, 2007).

Como refere Robertis (2011) ao agir, o assistente social relaciona elementos de natureza diferentes sendo eles: as políticas sociais decididas pelos poderes públicos; os dispositivos organizados pelas administrações encarregadas de implementar essas políticas sociais; as instituições empregadoras; e o próprio assistente social, encarregue de concretizar o mandato institucional no terreno. De acordo com a autora, a sua intervenção, convergem duas dimensões que influenciam a intenção consciente, reflexiva e crítica no agir do assistente social. Por um lado, a relação que existe entre as disposições legislativas, regulamentos e

normativas das instituições e serviços e, por outro, os aspectos ético-políticos que vão nortear a relação com os destinatários da intervenção. Assim, concordamos com Payne (2002), quando refere que o papel do assistente social é condicionado pela organização onde se encontra inserido, pelos serviços e respostas existentes nessa organização bem como pelo lugar que o assistente social ocupa. Contudo, considerando que a prática do Serviço Social é moldada pelo contexto, Healy (2014), considera fundamental que os assistentes sociais se movam no sentido de influenciar esses mesmos contextos e que se envolvam nas políticas institucionais no sentido de identificarem as que são discriminatórias e que por isso possam interferir com o objetivo de alcançar resultados positivos para os utentes. Desta forma, ao se assumirem como profissionais reflexivos e críticos e que pensam e atuam num contexto de injustiças sociais e de desigualdade, os assistentes sociais devem-se assumir enquanto agentes de mudança, tanto a nível pessoal como da relação sujeito-estrutura (Dominelli, 2004).

Influenciado pela Teoria Social Clássica e pela Escola Crítica de Frankfurt e, recentemente (década de 90), pelas teorias pós-estruturalistas (Dominelli, 2004), o Serviço Social Crítico apresenta-se como uma nova forma de estar, de refletir e de apreender a realidade social bem como de promover a mudança social. A escola desafia atualmente os profissionais a criarem estratégias que sejam capazes de contribuir para o sucesso educativo com vista a promover os diretos humanos e, para tal, é necessário desenvolver estratégias inovadoras e críticas.

As teorias críticas insistem nas capacidades dos indivíduos em questionar as visões opressores sendo que, ao falar de teoria crítica, não podemos deixar de nos referir aos ideais defendidos por um grupo de intelectuais Alemães marxistas e que deram corpo à escola de Frankfurt¹¹, visto constituírem um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, com um instituto de investigação criado através do qual divulgavam as suas diversas produções. Como refere Assoun (1989, p.23),

a escola de Frankfurt é assim a etiqueta que serve para marcar um acontecimento (a criação do Instituto), um projeto científico (intitulado de filosofia social), uma atitude (batizada de teoria crítica, enfim uma corrente ou movimentação teórica, ao mesmo tempo contínua e diversa (constituída por individualidades pensantes).

¹¹ Entre os membros da escola de Frankfurt destacam-se Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Jürgen Habermas, Walter Benjamin que, apesar de cada um ter as suas especificidades teóricas, convergiram no estudo de diversas questões da vida social, por forma a desenvolver uma teoria crítica da sociedade (Assoun, 1989; Dominelli, 2004).

Na teoria crítica a teoria não se limita a ser um simples guia para agir/ação, mas sim um auxílio à reflexão numa sociedade que está em constante mudança e que oferece a cada dia novas possibilidades. É uma teoria que permite lidar, na prática, com a mudança social capacitando os indivíduos a ver além do imediato, da aparência, ou seja, da realidade observável. A teoria crítica comporta dois conceitos fundamentais, ou seja, a emancipação e o comportamento crítico (Assoun, 1989; Horkheimer, 1990). Estes princípios, principalmente defendidos por Horkheimer, são esclarecidos pelo autor, quando do confronto entre dois modelos distintos de teoria social: a “teoria tradicional” caracterizada por uma certa neutralidade e pela adaptação do pensamento à realidade e a teoria crítica que se refere a um posicionamento humano que tem na própria sociedade o seu objeto (Assoun, 1989; Horkheimer, 1990).

As ideologias da escola de Frankfurt dirigem-se, assim, para as relações opressivas da sociedade capitalista, referindo-se aos processos que promovem a dominação na sociedade (Healy, 2001). Lutam, então, contra a ideia de sujeito alienado, a ideia de qualquer indivíduo não ser mais do que os seus atributos individuais podendo ser substituído por qualquer um outro.

A influência da teoria crítica sobre a teoria da educação vai surgir no final dos anos 70, especialmente finais dos anos 80 sendo que, a tarefa de uma teoria crítica da educação torna-se uma questão de analisar as formas de autoridade que contribuem para o papel da educação na reprodução da dominação em oposição as suas iniciais intenções de emancipação e democratização (Morrow & Torres, 1997).

Habermas toma, então, por dado adquirido que a educação tem efeitos reprodutivos tanto em relação à esfera da produção económica como as de relação de classes. Nesta perspetiva “a consequência reprodutiva mais importante dos sistemas educativos deriva da cumplicidade na perpetuação de um entendimento científico-positivista do mundo que impede continuamente a formação de consciência crítica” (Morrow & Torres, 1997, p.221).

À medida que o processo de modernização da sociedade foi avançando, começou a prevalecer nas sociedades industriais uma certa racionalidade, designada por Habermas de instrumental, caracterizada por uma educação pautada por uma certa intolerância e elitismo voltado para a produtividade económica. Desta forma, o trabalho de Habermas vai centrar-se, essencialmente, na ação comunicativa, ou seja, nos processos de diálogo na tentativa de perceber as limitações da comunicação racional (Healy, 2001). Assim, Habermas desenvolve uma teoria da racionalidade que conjuga duas faces, a face da racionalidade *instrumental* que acaba por conviver com outro tipo de racionalidade que ele denomina de *comunicativa*.

(Healy, 2001; Freitag & Rouanet, 1980). É desta forma, que Habermas supera o conceito de razão que se baseia na relação entre sujeito e objeto, defendendo a relação que se estabelece entre os sujeitos: a razão comunicativa (Freitag & Rouanet, 1980), sendo a emancipação, desta forma, intrínseca à comunicação. É através da linguagem que se desenvolve a compreensão entre os sujeitos sociais e, apesar de a mesma, por vezes, poder comportar distorções, é imprescindível desenvolver projetos educativos consensuais que privilegiam o reforço da competência comunicativa dos alunos. O objetivo será sempre reforçar as competências dos alunos para que sejam capazes de contrariar formas de alienação, coerção e manipulação nas mais diversas relações sociais e contextos. Ora, para Habermas a linguagem serve como garantia da democracia, uma vez que a própria democracia pressupõe a compreensão de interesses mútuos e o alcance de um consenso (Freitag & Rouanet, 1980).

Na mesma linha de pensamento encontramos Paulo Freire, que na sua visão otimista sobre a pedagogia crítica considera que a escola pode mudar e ter um papel importante na democratização, pois constitui uma das mais importantes estruturas na sociedade. Toda a obra de Freire critica o ensino materializado no que ele designou de educação bancária. De acordo com Freire (2018) o professor atua como alguém que tem a mera função de depositar conhecimento num aluno que deverá receber de forma paciente e submisso esse conhecimento de forma a memorizá-lo e a repeti-lo, ou seja, o saber é entendido como uma doação dos que se julgam os seus detentores aos que nada sabem. A rigidez destas posições nega a curiosidade, o espírito de procura bem como o poder de opinião e crítica dos alunos, desta forma, Freire propõe uma educação enquanto prática democrática da liberdade assente num método ativo de e na aprendizagem (Freire, 2018). Contrariando os métodos tradicionais de educação considera que os alunos podem contribuir de forma ativa para o seu processo de conhecimento e de aprendizagem tomando consciência de si como indivíduos evitando, desta forma, formas de manipulação. Para Freire (2018), o objetivo da educação deve ser consciencializar o aluno o que significa, em relação às classes sociais mais desfavorecidas, levá-las a entender, a compreender a sua situação de “oprimidas” e agir para que os indivíduos possam efetivar e exercer a sua possibilidade de serem livres. Ao valorizar a dimensão intersubjetiva na compreensão da realidade social, a conscientização assume-se como um dos principais postulados do Serviço Social Crítico, onde se pretende que cada um se reconheça enquanto sujeito da sua própria história. De acordo com Healy (2001), na corrente crítica as estratégias de conscientização tanto individual como coletiva implicam uma confrontação com a realidade social sendo que, será através das mesmas que se consegue compreender, de forma reflexiva, a estrutura social. Assim, a conscientização é um processo

de reflexão na qual a pessoa se dá conta (compreende) que o seu problema não é um problema derivado unicamente de si mesmo, mas que também está enraizado na estrutura social na qual se encontra inserido (Viscarret, 2012).

Desta forma, no contexto escolar, o objetivo do Serviço Social passa por combater formas de opressão e desenvolver práticas que promovam a liberdade e a autonomia das pessoas, reforçando a sua capacidade de ação, tornando-as, portanto, capazes de analisar de forma crítica e reflexiva a realidade que as rodeia por forma a conseguirem transformá-la.

A ideia que subjaze no Serviço Social crítico não é a de adaptação do indivíduo, grupo ou comunidade à situação, mas sim a ação para superar o problema com o qual se confrontam através do fomento da crítica social, da análise e da reflexão (Viscarret, 2012).

Para Freire (2018), o diálogo deve ser entendido como relação não hierárquica entre as pessoas, devendo, ainda, a educação partir do conhecimento e das experiências de vida dos alunos e famílias, ou seja, deve-se ter em conta as condições culturais, sociais, linguísticas, entre outras, dos alunos. Desta forma, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gera-lo, no entanto, sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”, pois para Freire, é através do diálogo que os alunos desenvolvem uma visão crítica dos seus conhecimentos, dos seus poderes, das suas situações bem como da própria sociedade (Freire, 2018, p.89).

Estas conceções desafiam, então, o Serviço Social a focar-se em propostas locais e contextuais, a (re) analisar os seus problemas práticos relacionando-os com os problemas locais de poder, identidade e mudança, tendo em vista a qualificação da sua prática para responder aos novos problemas sociais que vão surgindo (Healy, 2001). A este respeito Estêvão (2012) refere, também, que o que está em causa é a adesão a determinados valores em detrimento de outros, ou seja, os profissionais têm de fazer opções que podem ir no sentido de serem mais controladores e dominadores ou então num sentido mais emancipatório.

Quando falamos de escola ou de Educação percebemos que são conceções que tem, necessariamente, de se vincular a uma intervenção comprometida com considerações morais e políticas assentes em determinados princípios e valores, sendo que, sendo o objeto da profissão de Serviço Social o ser humano nas suas múltiplas inter-relações, a ética é imprescindível quando falamos de Serviço Social no contexto escolar. Enquanto a palavra ética deriva do grego *Ethos*, materializando-se na parte da filosofia que se ocupa dos costumes, da moral e os deveres de todos os seres humanos, os valores traduzem a importância que se dá aos factos, distinguindo o essencial do acessório, o justificável do

injustificável, o significativo e o insignificante, sendo que quando falamos de princípios correspondem aos fundamentos, às convicções de uma determinada pessoa ou sociedade (Carvalho, 2016).

A ética, de facto, desafia o Agir, pois tem como tarefa principal fornecer os fundamentos que orientam a ação e as diretrizes deontológicas que se constituem como elementos básicos da profissão na sua prática quotidiana (Ferreira, 2011a). Assim, esta prática em nada se relaciona com uma dimensão mais instrumental de adaptação dos meios aos fins, ou de intervenções pré-definidas e quantificáveis, relativamente ao contexto escolar, pois tal como refere Higham (2006, p. 7), na intervenção com alunos e suas famílias, “os assistentes sociais deverão encontrar um equilíbrio entre a sua responsabilidade legal e a sua responsabilidade ética”. Estas questões remetem-nos para um princípio fundamental da prática do assistente social na escola, nomeadamente para a confidencialidade. Assim, Dupper (2003) refere algumas linhas de orientação relativamente a esta questão: 1) os assistentes sociais devem estar familiarizados com as leis e normas bem como com as políticas, regulamentos e orientações da própria escola relativamente à questão da confidencialidade sobre situações que envolvem os menores de idade; 2) No sentido de ser obtido o consentimento para a intervenção o assistente social deve informar, no início da intervenção, os pais e alunos que a confidencialidade absoluta não pode ser garantida e discutir os limites da confidencialidade (esta situação aplica-se, por exemplo, em situações onde o assistente social tem o dever de comunicar situações de suspeita de mau trato infantil às entidades responsáveis mesmo quando estas situações são transmitidas num clima de confidencialidade); 3) As informações obtidas junto dos pais ou alunos só deverão ser partilhada com outros funcionários da escola por razões profissionais bastantes convincentes; 4) Deverá ser concedido aos pais o direito de consultarem os registos escolares, contudo, os registos pessoais do assistente social não são considerados registos escolares, sendo, por isso, confidenciais; 5) os relatórios considerados confidenciais só deverão ser enviados por fax apenas quando for necessário. Nestes casos deverá seguir uma nota a informar que se trata de informação confidencial e que apenas deve ser vista pelo destinatário indicado; 6) os assistentes sociais devem manter os seus registos escritos indicando que informações confidenciais foram partilhadas e com quem; 7) os assistentes sociais deverão perceber quais os limites da confidencialidade bem como da partilha de informação; 8) os assistentes sociais deverão refletir sobre qual a importância de partilhar certas informações e perceber de que forma as famílias e alunos poderão beneficiar dessa partilha (antes de partilhar uma informação confidencial, o assistente social deve envolver a família e o aluno nas decisões que envolvem um corte na confidencialidade); 9) os

assistentes sociais deverão sempre pesar as consequências da partilha de informações confidenciais e assumir a responsabilidade pela sua partilha.

No decorrer destes processos podem surgir dilemas éticos, pois na opinião de Higham (2006), o assistente social, na escola enfrentar uma série de dilemas éticos onde as obrigações para com a escola por vezes entram em conflito com as solicitações dos destinatários da intervenção.

De facto, os deveres éticos profissionais poderão entrar em conflito com um dispositivo legal como uma lei particular, ou o que se pretende que seja feito poderá entrar em conflito com os valores pessoais do assistente social, uma vez que este além dos conhecimentos adquiridos no seu processo de formação e experiência de vida possui também um sistema de valores e ideologias. Ora, de acordo com Sousa (2008), nem todas as leis são justas, daí decorre a importância dos assistentes sociais conhecerem bem o seu contexto de intervenção para que possam definir estratégias em conjunto por forma a se denunciarem leis opressivas e injustas, pois são os assistentes sociais que nas escolas estão na linha da frente, na intervenção direta com as crianças e jovens e suas famílias. Para isso, três domínios de competências deverão estar presentes nos assistentes sociais: a competência técnico-operativa (verifica-se a partir do momento em que o profissional conhece, aplica, e sobretudo, cria um conjunto de habilidades técnicas que lhe permitem agir, neste caso, junto dos atores escolares e outras entidades e serviços da comunidade (Sousa, 2008); a competência teórico-metodológica (permite ao profissional capacidade para conhecer a realidade social, política, econômica e cultural com a qual trabalha. Para isso, faz-se necessário um bom suporte teórico-metodológico que permita ver a realidade para além do imediato e do óbvio (Sousa, 2008); e por último, mas não menos importante, surge a competência ético-política, onde o assistente social não deve ser um elemento “neutro” desenvolvendo a sua prática no limite das relações de poder (contraditórias) que caracterizam a sociedade capitalista e adotando uma postura política frente às situações que surgem na escola, devendo para isso, assumir valores ético-morais que fundamentem a sua prática (Sousa, 2008). São, de facto, estas três áreas de competências que acabam por se interrelacionar na prática do Serviço Social no contexto escolar não podendo, e não devendo ser compreendidas de forma isolada uma vez que tal postura poderá comprometer uma intervenção qualificada e eficaz na abordagem às situações que surgem na escola.

2.2.3. A prática baseada na relação como fundamento na intervenção social na escola

O Serviço Social necessita de valorizar a relação que os assistentes sociais desenvolvem na escola, entender o seu potencial, bem como os seus limites e desenvolver a eficácia das habilidades de comunicação (Higham, 2006), levando em conta a natureza única e complexa dos profissionais bem como as dimensões racionais e emocionais dos seus comportamentos (Wilson et al., 2011). De facto, a relação assume-se fundamental para a prática do serviço social, embora seja moldada tanto pela natureza como pela finalidade da intervenção, caso a relação seja o principal meio de intervenção (Wilson et al., 2011).

Esta tendência tem-se manifestado em alguma literatura, nomeadamente com Howe (1998), Trevithick (2003), com Wilson et al. (2011), e outros, numa corrente que se designa por *Relationship-based approach*. Para Wilson et al. (2011) a característica central da prática baseada na relação é o destaque da relação profissional que se assume como o meio através do qual o assistente social pode aceder e intervir na complexidade do mundo interior e exterior de um indivíduo. Por sua, vez, para os autores, quando falamos em prática baseada na relação as seguintes características terão de ser consideradas pelos assistentes sociais (Wilson et al., 2011): 1. Cada encontro no Serviço Social é considerado único; 2. O comportamento humano é complexo e multifacetado. 3. As pessoas não são apenas racionais, também têm dimensões afetivas e emocionais que ao mesmo tempo que enriquecem, também tornam as relações humanas mais complexas; 4. Enfoque na natureza inseparável do mundo interno e externo de cada pessoa, devendo as respostas do Serviço Social integrar ambas as dimensões; 5. O comportamento humano e as relações profissionais são componentes integrais de qualquer intervenção profissional; 6. Uma relação de colaboração entre o profissional e a pessoa utilizadora do serviço é o meio através do qual a intervenção é canalizada.

De facto, os assistentes sociais partilham uma cultura profissional de relação de ajuda, inscrita na matriz do trabalho relacional que se assume como competência na intervenção do Serviço Social (Ferreira, 2011a). Já Trevithick (2003) considera que esta abordagem encontra semelhanças com a Teoria das Forças, através do termo capacidade, que destaca o potencial de mudança de cada indivíduo onde através do trabalho relacional fundamentado na escuta ativa, se ajuda o utente a identificar necessidades ou problemas mas também forças, capacidades e competências (Trevithick, 2003). De facto, como refere Morejón (2002), os profissionais que trabalham com as famílias estão muito treinados e demasiado habituados a mexer e a diagnosticar problemas e pouco acostumados a detetar os seus recursos e potencialidades, contudo, tal como refere Pena (2013), por vezes podemo-nos surpreender

com os talentos de que as pessoas dispõem, assim como a elas próprias, apenas têm de ser despertados porque muitas das vezes encontram-se adormecidos, isto porque todas as pessoas têm conhecimento, talentos, competências e recursos que podem ser utilizados para avançar na intervenção.

Esta visão enquadra-se, também, num modelo de prática que inclui uma orientação para a mudança social e emancipação dos indivíduos, visto que se encaram as diferenças de poder enquanto elementos negativos, defendendo-se relações mais equitativas. É, de facto, esta dimensão relacional, interativa e de proximidade, mais equitativa (que coloca o assistente social, na generalidade das situações, num face a face com cada criança e jovem e sua família) que permite, então, perceber os problemas e dinâmicas familiares, sociais e culturais. Existem, assim, de acordo com Healy (2001, p.44), três estratégias que os assistentes sociais podem usar por forma conseguirem desenvolver relações mais igualitária na sua prática no contexto escolar, são elas:

1 – “A diminuição das diferenças entre assistentes sociais e utentes” – É fundamental que os assistentes sociais ponham de lado os sinais de *status* e autoridade que os diferenciam dos utentes. Para isso, podem: evitar usar o jargão profissional de Doutor; adequar o vestuário às diversas ocasiões; mostrar uma disponibilidade e abertura adequadas; apostar num compromisso com os valores de poder partilhado entre profissionais e utentes; promover um processo de aprendizagem mútua partilhando conhecimentos, técnicas e tarefas em todas as fases dos procedimentos.

2 – “A revalorização dos conhecimentos dos utentes” - É importante ter em conta que a experiência vivida pelas crianças/jovens e suas famílias é uma fonte rica de informação. A posição que ocupam na estrutura social vai determinar a sua visão sobre a mesma e sobre os problemas (relação entre pensamento-realidade). Assim, a importância de se ter em conta o conhecimento dos utentes centra-se na sua capacidade de oferecer perspetivas diferentes e mais completas permitindo uma visão mais holística da sua situação. Desta forma, tal como afirma Healy (2001, p.47), “esta posição inverte o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento profissional (...) sendo que, a experiência vivida da opressão é uma fonte fundamental para entender a sociedade e os processos de mudança social”.

3 – “A garantia da responsabilidade do assistente social em relação ao utente” - Outra forma de promover relações mais equitativas é garantir que o assistente social responda pelas suas ações trabalhando em função dos interesses dos clientes e não em função das burocracias. Duas das formas para atingir este fim consistem em maximizar a informação fornecida e criar mecanismos através dos quais os utentes possam questionar o assistente

social na escola. A celebração de um contrato de forma clara é fundamental para que o utente se sinta envolvido e perceba que o assistente social trabalha em função dos seus interesses.

2.3. Contextos de intervenção do Serviço Social na escola

2.3.1. A escola na relação com as famílias: Lógicas de interação

A família e a escola são, de facto, dois sistemas de socialização importantes sendo que, ao partilharem determinadas funções influenciam de forma marcante a formação e o desenvolvimento do individuo ao longo da vida. Contudo, tendo em conta que vivemos num mundo em constante mudança e que a realidade é fluida, Silva e Stoer (2005a, p.7) reforçam o quanto estas mudanças têm influenciado a escola e a família:

(...) a mudança social que hoje atinge o mundo contemporâneo tem contribuído para redesenhar a própria conceção de escola e produzir novos tipos de família. (...) tal conjunto de factos, a par de vivermos numa era em que a própria mudança se caracteriza pela sua aceleração (...) esta desemboca numa perspetiva da reconfiguração da relação enquanto processo (...).

A velha máxima de que a escola instrui e a família educa não se aplica mais nos dias de hoje. A par das profundas transformações demográficas, culturais, políticas, económicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, também a família da sociedade Portuguesa se foi modificando e complexificando obrigando ao desenvolvimento de novos olhares e à redefinição de conceitos. A configuração da família modifica-se mas os seus modos de vida, os seus valores, os seus princípios, os seus hábitos também, e é neste contexto, a par de diversas transformações e influências, que a família adquire novas dinâmicas e diferentes formas de se organizar e de se realizar. Alguns autores como Garcia-Roca (2003), Zenhas (2006) e Alarcão (2006), têm-se esforçado por dar a conhecer ao nível da estrutura, diversos tipos de família que têm emergido na sociedade. Assim, temos as famílias constituídas por um só membro (solteiros, idosos sozinhos); temos as famílias reconstituídas que podem formar-se quer a partir de situações de divórcio quer de viuvez; as famílias monoparentais; as famílias adotivas; as famílias homossexuais; as famílias comunitárias nas quais as necessidades e os deveres comunitários se impõem como valores prioritários sendo que o papel dos pais é descentralizado, sendo as crianças da responsabilidade de todos os membros adultos; famílias nucleares que são compostas apenas pelo pai, mãe e filhos e as famílias alargadas composta por pelo menos três gerações no mesmo agregado familiar. Desta forma, será imprudente

tentar atribuir a etiqueta de “normal” a alguma destas formas familiares, visto que, de acordo com Campanini (2015) se se adotar uma perspetiva normativa, “as novas famílias” são consideradas e tratadas como formas deficitárias ou desviantes em relação à forma tradicional.

Para Silva (2003), a relação escola-família tem percorrido um caminho acidentado, ora marcado por compassos de espera, ora por acelerações embora para Benavente et al. (1994) a sua progressiva institucionalização reflita uma integração política do discurso científico que de forma persistente tem reforçado a importância da educação familiar, das representações e expectativas da família nos resultados escolares das crianças. Note-se que, tal como refere Montadon (2001a), todas as transformações do sistema escolar tiveram repercussões na vida quotidiana das famílias, contudo, apesar de a escola ter entrado no domínio da socialização familiar, a escola não substitui a família. Desta forma, os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças e jovens sendo que a escola auxilia os pais nessa mesma tarefa educativa.

Quanto às terminologias para definir a ligação entre escola e família existe alguma diversidade em termos de conceitos. Neste estudo, damos preferência a designação proposta por Silva (2002, p.100) “relação” onde inclui neste termo todo o tipo de interações e de atores que habitualmente integram este campo e sendo um conceito abrangente acaba por abranger uma grande diversidade de interações, que não apenas as positivas. Ainda, de acordo com Silva (2003, p.81), atualmente existe uma tendência para substituir o termo “pais” por “família”, isto porque existem diferenças significativas entre os termos sendo que, “família” é um termo mais inclusivo abarcando um maior número de situações de acompanhamento efetivo dos educandos enquanto o termo “pais” assenta mais numa base biológica, encarado no sentido dos progenitores. Decorrente desta ideia, Perrenoud (2001, p.59-60) fala em “famílias pela diversidade existente no que respeita à sua composição, estrutura, modo de funcionamento, condições de vida e valores familiares”.

Desta forma, a relação escola-famílias apresenta duas vertentes: a casa e a escola, ou seja, por um lado as interações entre pais e filhos a propósito da escolaridade destes que se pode desenrolar, ou não, no quotidiano do lar, e que apenas alunos e famílias conhecem e por outro o contato individual e/ou coletivo que ocorre, com maior ou menor regularidade na escola entre pais e professores (Silva, 2002; Silva, 2003). Tendo por base estas duas vertentes existem duas dimensões de atuação: a individual, que inclui as atividades realizadas por cada pai ou docente ou aluno no âmbito da relação, ou seja, a realização de contactos individuais por parte de docentes e pais através de cartas, telefonemas e/ou pessoalmente; e a coletiva, que no caso dos docentes pode traduzir-se na realização de atividades concertadas nas escolas,

no caso dos pais nas atividades ligadas as associações de pais ou integração em órgãos e estruturas da escola e, nos alunos, em atividades ligadas à associação de estudantes (Silva, 2002; Silva, 2013). Desta forma, podendo a relação escola-família ser caracterizada por diversas facetas estas duas dimensões tanto podem complementar-se e interagir para que todos ganhem ou podem também gerar conflitos e contradições.

Têm sido vários os autores que se têm debruçado sobre os constrangimentos presentes na relação escola-família. Por exemplo Perrenoud & Montadon (2001, p.1) falam sobre um “diálogo impossível entre escola e família”. Silva (2013, p.74) identifica situações de tensão ou conflito que surgem em contextos de tentativa de demarcação ou preservação de “territórios” sendo que, para Lima (2002, p.9) os pais continuam “estranhamente ausentes quer no discurso educativo quer da ação organizacional desenvolvida no interior dos estabelecimentos de ensino”. Para Sousa e Sarmento (2010, p.151) “existe um diálogo de surdos “ devido à ausência de uma cultura de comunicação entre escolas e famílias. Silva e Stoer (2005b, p.20) falam de uma “relação estruturalmente desigual” isto porque havendo uma relação entre culturas existe uma relação entre uma cultura socialmente dominante que a escola privilegia e a cultura ou culturas locais. Desta forma, tal como afirma Zenhas (2006), importa perceber que escolas e famílias temos hoje e como se processa a relação entre elas.

Vários estudos têm evidenciado, em vários países, que se os pais se envolverem na educação dos filhos, os mesmos obtêm melhor aproveitamento escolar, sendo que, de várias variáveis que se estudaram, o envolvimento dos pais no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estando este impacto presente em todos os grupos sociais e culturais (Marques, 2001). Convém, no entanto, fazer a distinção entre envolvimento parental e participação parental. Assim, de acordo com Matos (1994), o envolvimento engloba todas as formas de colaboração da família no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o voluntariado na escola e a comunicação com professores enquanto a participação implica formas mais atuantes de colaboração da família na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisão em assuntos que dizem respeito à vida escolar das crianças e jovens. Para Silva (2002), envolvimento representa uma ação individual em benefício direto dos filhos enquanto a participação parental tende a incluir todo o conjunto de atividades coletivas legalmente enquadradas, como por exemplo, a participação dos pais em associações de pais ou em órgãos e estruturas da escola. Sousa e Sarmento (2010), referem, contudo, que o grau e tipo de envolvimento das famílias depende diretamente da representação que estas têm da escola. Num estudo realizado por Diogo (2002), com famílias de diversos níveis socioculturais com filhos a frequentar o primeiro ciclo

do ensino básico em diverso estabelecimento de Ponta Delgada e Região Autónoma dos Açores, a autora conclui que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é mínima uma vez que há um predomínio de situações que se relacionam com idas a escola por solicitação do professor, a maioria para entrega das avaliações, sendo pouco frequentes as reuniões realizadas com pais. Já para não falar que a participação dos pais, nomeadamente em órgãos formais, é escassa, quando existe é pouco o seu poder de decisão ficando arredados de qualquer tipo de protagonismo. Para a autora, a participação dos pais no governo das escolas é essencial na persecução da democratização escolar, contudo, a democracia e a participação não podem excluir ou subordinar a participação de educadores/professores, de alunos, e outros setores comunitários, eventualmente controlando e desprofissionalizando os docentes e silenciando outras vozes, como as dos pais ou encarregados de educação (Diogo, 2002).

É um facto que, antigamente, as famílias, embora vissem na escola um meio para alcançar um futuro melhor, não se mostravam tão exigentes como se mostram nos dias de hoje. Tal como refere Diogo (2008) no seu estudo sobre o investimento das famílias na escola, “contrariamente ao passado, os pais manifestam agora, interesse que os filhos prossigam os estudos o máximo possível (...) esta intensificação da procura de educação traduz-se no lugar central que a escola vem ocupando nas dinâmicas familiares” (Diogo, 2008, p.218). É um facto que a escola foi ganhando uma importância crescente na vida das famílias sendo muitos os pais que hoje em dia pretendem participar, dar opinião sobre diversos aspetos da vida escolar dos seus filhos, estando, hoje a escola tal como afirmam Montandon e Perrenoud (2001, p.2), “mais atentamente vigiada pelos pais seja qual for a sua condição social”.

Desta forma, é urgente promover e reforçar a relação escola-família através de processos participativos e democráticos que permitam promover benefícios não só em termos de sucesso escolar para os alunos, mas também na vida das famílias e das escolas. Tal com afirma Silva (2007) aprofundar as relações entre escola, famílias e comunidades implica uma atitude de participação, ainda que desigual, por parte de todos os elementos da comunidade educativa através de um aprofundamento da democracia participativa (ação coletiva) bem como da democracia representativa (através da integração de vários elementos da comunidade educativa nos órgãos das escolas).

Assim, a capacidade de comunicação exige a compreensão e o interesse demonstrado em ouvir o outro, em atender às suas ideias, independentemente de poderem ser diferentes, pois uma atitude baseada no desinteresse e no preconceito pode, de facto, ter impactos negativos na relação entre a escola e as famílias, trazendo diversos prejuízos para o sucesso escolar das crianças e jovens. Pelo contrário, quando a família e a escola adotam uma linguagem comum

e uma postura participativa é possível verificar alterações positivas e significativas não só no percurso escolar do aluno, mas também no seu bem-estar emocional (Matos, 1994; Tancredi & Reali, 1999; Openshaw, 2008; Tran, 2013) e no esbatimento dos efeitos negativos decorrentes do contexto familiar (Epstein, 2002; Openshaw, 2008). De acordo com Silva (2007), a investigação tem demonstrado que quanto mais próxima for a relação entre as escolas e as famílias maior é o sucesso educativo das crianças e jovens, maior é a satisfação profissional dos docentes, as famílias sentem-se valorizadas, o papel das associações de pais sai reforçado sendo que, as comunidades acabam por atribuir à cooperação com a escola um dos símbolos da identidade local.

Desta forma, falar de relação escola-família não implica falar apenas da interação entre pais e docentes, mas também de outros atores como as crianças e/ou jovens, associações de pais, comunidades, autarquias, entre outros (Silva, 2003).

Silva e Stoer (2005b) ao problematizarem a questão da relação escola-família interrogam-se sobre que escolas e que famílias concretizam essa relação e que meios serão necessárias para que a mesma se efetive. Os investigadores chamam à atenção para a diferença existente nas culturas quer da família quer da escola acrescentando, ainda, que cada família é diferente entre si. Desta forma, Silva e Stoer (2005b) questionam se a relação que se espera que aconteça entre as escolas e as famílias tem em consideração todas as suas características e mudanças que ocorreram até agora quer na família quer na escola, ou se pelo contrário, “a escola continua direcionada para um tipo ideal de aluno luso, branco, católico, urbano, letrado e de classe média (...) e/ou equacionada em função de um tipo de família que em grande parte dos casos, se revela constituir mera ficção” (Silva e Stoer, 2005b, p.13). Desta forma, não se pode estar à espera que seja fácil desenvolver e criar a relação entre as escolas e as famílias, por diversas razões.

Um estudo desenvolvido por Tancredi e Reali (1999) com o objetivo de ajudar uma escola a conhecer melhor as famílias dos seus alunos e a procurar estratégias de aproximação favorecedores do sucesso escolar, aponta para a necessidade de compreender melhor os processos envolvidos no estabelecimento das relações escola-famílias. Os autores referem que existe um desconhecimento da realidade familiar dos alunos por parte dos professores, e da própria comunidade onde a escola se insere, associado à existência de preconceitos e de uma imagem negativa em torno da família dos seus alunos. Para os professores, a família geralmente não se interessa pelas atividades escolares. No mesmo estudo, conclui-se, ainda, que as escolas não têm sido bem-sucedidas na adoção de uma linguagem e de uma postura que favoreçam a aproximação dos pais (principalmente os que pertencem a níveis

socioculturais diferentes) pois o estabelecimento de relações assimétricas (pais numa posição inferior) pode distanciar a família da escola chegando a passar uma mensagem de que as opiniões, preocupações e conhecimentos dos pais não são tidas em conta sendo por isso mesmo desvalorizadas (Tancredi & Reali, 1999).

Também Batista (2016), através do seu estudo que pretendeu analisar a importância da intervenção do assistente social em contexto escolar, nomeadamente no que respeita ao trabalho desenvolvido junto das famílias dos alunos, refere que o desconhecimento por parte da escola acerca da realidade familiar e da realidade escolar por parte da família levou a que, ao longo do tempo, se formassem criando preconceitos de parte a parte que em nada têm contribuído para a construção de relações positivas entre a escola e família, com reais repercussões no processo socioeducativo das crianças (Batista, 2016).

Já Matos (1994) identifica alguns desafios presentes na escola que contribuem para atitudes de resistência por parte dos pais em colaborar com a mesma, sendo eles: A utilização de uma linguagem confusa e difícil de perceber por parte da escola; a marcação de reuniões ou encontros em dias e horas dentro do horário de trabalho dos pais; quando existem relações com as famílias as mesmas limitam-se a uma simples troca de informações sobre os alunos; a prevalência de atitudes hierárquicas e superiores por parte de quem recebe os pais; o foco nos aspetos negativos e nos problemas; a descontinuidade entre o mundo dos pais e a escola; e as expectativas dos pais em relação à escola serem muito baixas.

De acordo com Mendonça (2009), no que diz respeito aos diretores de turma, o conceito de relação entre a escola e a família, limita-se quase exclusivamente ao domínio da informação que a escola fornece e que à família compete receber. A autora refere que a escola entende que a necessidade de trocar informação é sobretudo importante, quando há reparos a fazer no que diz respeito ao comportamento ou aproveitamento escolar do aluno, mantendo-se assim, “uma velha imagem: não ter a família de ir à escola é sinónimo dum desempenho positivo por parte do aluno” (Mnedonça, 2009, p.111)

Num estudo realizado por Izzo, Wiessberg, Kasprow e Fendrich (1999) que pretendeu avaliar ao longo de três anos em 1.205 jardins-de-infância, como certos comportamentos do envolvimento da família melhoravam o desempenho académico, a realização e o desenvolvimento social das crianças constatou-se que, de facto, em muitas situações, os contactos entre a escola e a família eram frequentes, contudo, tinham apenas como objetivo reportar problemas comportamentais dos alunos, podendo constituir, tal facto, um obstáculo na relação entre a escola e a família. Este estudo permitiu, também, destacar a necessidade que existe de se explorar melhor as perspetivas que pais e professores têm sobre aquela que

constitui uma colaboração adequada entre os mesmo bem como de se compreender que papel cada um deverá assumir nesse processo colaborativo (Izzo et al. 1999).

Nesta linha de pensamento, Marques (2001, p.35), fala em “escolas difíceis de alcançar”. O conceito reporta-nos para as dificuldades existentes na colaboração entre escola e as famílias e defende que, não havendo uma imputação de culpas na falta ou falhas na colaboração, quem mais sai a perder com a falta de colaboração são os pais e os alunos. Neste sentido, Marques (2001) afirma que a organização escolar não está preparada para atrair os pais sendo que, os pais que a escola afasta são em primeiro lugar, os muito pobres, em segundo lugar, os que trabalham muitas horas por dia e vivem longe do trabalho e, em terceiro lugar os que tiveram más experiências escolares. Assim, as escolas difíceis de alcançar são as que se distanciam culturalmente da comunidade onde se inserem atraindo apenas aqueles que se culturalmente se identificam com a escola.

Para Zenhas (2006) a investigação tem vindo a desmistificar a ideia de que os pais não vão à escola por desinteresse pela vida escolar dos seus educandos, contrapondo que os pais valorizam a escola e que muitos gostariam de apoiar os filhos, não o fazendo por não se sentirem competentes para isso. Desta forma, reforçando a necessidade de cooperação entre a escola e as famílias, Villas-Boas (2007, pp.47-48) afirma que, “a explicação para o insucesso dos alunos, a existir, deverá ser procurada, não na escola, nem na família, isoladamente, mas na falta de uma relação produtiva de aprendizagem entre ambas”.

Desta forma, parece ser da responsabilidade das duas instituições, escola e família, encontrar caminhos para a promoção de uma efetiva relação até porque como afirma Silva (2005, p.156), “é demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola família configura uma conceção de escola, mas também uma conceção de sociedade”.

2.3.2. A relação escola-comunidade: Lógicas de participação

A par da importância da relação entre a escola e a família, a relação destas com a comunidade tem ganho cada vez mais destaque ao longo do tempo, no sentido em que a mesma intervém numa grande variedade de domínios socializadores enriquecendo e inovando as relações criadas. Assim, há que contrariar o fechamento das escolas sobre si e tal como afirma Canário (2007, p.111), tal desígnio consegue-se “mudando a relação da escola com a comunidade”. Para o autor, a comunidade local é constituída por outros elementos que não apenas e só os pais, sendo redutor quando se fala de comunidade, se referir apenas os pais e as famílias

(Canário, 2007). Para Canário a questão é mais ampla, estando em jogo também outros cidadãos que não têm filhos nas escolas e que podem ter um papel importante a desenvolver na mesma, havendo necessidade de se operar uma mudança tanto na relação como na escola e na comunidade.

Desta forma, as atuais reformas educativas reforçam a necessidade de as escolas estabelecerem relações e parcerias com as famílias e comunidades por forma a promover-se um processo de aprendizagem mais responsivo e inovador, reforçando uma participação coletiva na educação. Assim, com o objetivo de atender às especificidades dos diversos territórios onde estão inseridas as escolas, as políticas de territorialização surgem fundamentadas em ideias de descentralização e de uma escola aberta ao meio.

Canário (1992, pp.80-81) refere três ideias importantes a ter em conta no reforço da relação entre a escola a família e a comunidade, sendo elas: “a escola muda, mudando a sua relação com a comunidade; os alunos são a comunidade dentro da escola; e as produções dos alunos constituem o analisador mais pertinente do grau e natureza da *abertura* da escola à comunidade local”. O autor evidencia, assim, “a necessidade de se promoverem alterações nas relações de poder com necessários ajustes no que concerne as relações pedagógicas, com as famílias, com os alunos, na forma de transmitir o conhecimento bem como na relação entre colegas de trabalho” (Canário, 1992, p.80). Como enfatiza o autor, “uma efetiva *abertura* da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais e mais pelo modo como trata os alunos” (Canário, 1992, p.80).

De facto, uma escola mais aberta à comunidade promotora do trabalho em rede é por excelência uma escola mais democrática. Sobre este assunto, Alves e Varela (2012) referem-se a uma mudança de paradigma relativamente à expressão “abertura à comunidade”, havendo uma predominância atualmente da lógica de “escola em parceria”. Sobre esta questão, Dias (2003, p.55) refere que a dominância do conceito “escola em parceria” sobre o de “escola aberta à comunidade”, transporta-nos, numa primeira instância, para um potencial mecanismo de cooperação coletivamente pensado e estruturado, impregnado com o conceito de “participação” onde a escola se assume como agente de mudança, como espaço que respeita os interesses, necessidades e desejos de todos, e que gera dinâmicas capazes de os satisfazer sem que, por isso, tenha que hierarquizar as várias culturas que convivem nas comunidades educativas. Leite, Fernandes, Mouraz e Sampaio (2015), que refletem as relações de parceria entre escola e comunidade em Portugal, a partir da avaliação externa a que as escolas são sujeitas, referem que é possível verificar, entre outros aspectos, que a maior parte das

escolas/agrupamentos apresenta um elevado número de parcerias estabelecidas com instituições da comunidade sendo estas, valorizadas pelo seu importante papel na promoção de dinâmicas enriquecedoras de aprendizagem e de formação global dos alunos.

Contudo, o objetivo das parcerias consiste em serem duradouras no tempo e não temporárias no sentido em que no contexto escolar muitas das problemáticas apresentadas levam o seu tempo para se conseguirem ultrapassar, contudo, para que isso aconteça a parceria terá de assentar no envolvimento de todos os indivíduos, internos e externos à escola numa partilha de responsabilidades quanto a objetivos e resultados num processo colaborativo capaz de promover mudanças e melhorias no sucesso e acesso escolares, onde não só a relação escola família trás benefícios para a instituição escolar mas, também, para toda a comunidade (Dias, 2003). Para que isso aconteça, a parceria necessita ter estrutura e consistência exigindo um esforço de todos os envolvidos para que a mesmo não passe de uma mera intenção.

Um estudo realizado por Sanders e Harvey (2002, p.1366) identificou quatro fatores que sustentam a capacidade de uma escola desenvolver e manter parcerias com instituições da comunidade significativas, são eles: (a) “Elevado compromisso com a aprendizagem” (vários parceiros da comunidade revelaram uma vontade expressa em apoiar o desempenho acadêmico dos alunos e pretendem envolver-se em atividades que promovam efeitos visíveis nos resultados dos alunos); (b) “Apoio da Direção ao envolvimento da comunidade” (a capacidade de atrair e sustentar os parceiros da comunidade depende do apoio e da visão que os Diretores têm acerca do envolvimento da comunidade. Desta forma, diretores de escolas que permitem e que criam oportunidades para o envolvimento da comunidade criam o requisito necessário, se não o suficiente, para a promoção de uma colaboração eficaz; (c) “um clima escolar acolhedor, atitudes que potenciem um clima acolhedor e que envolvam todos os atores escolares desde os alunos, docentes, Direção, pais, assistentes operacionais e que façam os parceiros sentirem-se recebidos de forma amigável e calorosa parecem reforçar o seu compromisso com a parceria”; (d) “comunicação bidirecional com potenciais parceiros da comunidade” (como forma a se definir qual o tipo de envolvimento e esclarecer os papéis e responsabilidades de cada parte para que cada uma esteja consciente das intenções e expectativas do outro).

Já para Ribeiro, Sousa e D’Almeida (2018), o desenvolvimento de um trabalho em parceria permite que cada instituição conheça os seus profissionais as respostas e os recursos que cada um é capaz de disponibilizar sendo que, o diálogo e a partilha de informações são

fundamentais para se perceberem as razões de determinados comportamentos e para se construir um diagnóstico social bem fundamentado.

Parecem ser, no entanto, as escolas inseridas em contextos mais difíceis que sentem maior necessidade de estabelecer e aprofundar parcerias com a comunidade de modo a responder aos problemas com os quais convivem diariamente, sendo a saúde, o apoio social e apoio psicológico as áreas mais trabalhadas em termos de parcerias (Leite et al., 2015). Assim, o desenvolvimento de parceiros locais possibilita a partilha de saberes e a criação de canais de comunicação, por outro lado, esta articulação permite às instituições da comunidade local conhecerem melhor o sistema educativo bem como o seu modo de funcionamento (Ribeiro et al. 2018). Ou seja, tal como concluem no seu artigo Leite et al. (2015, p.848), “a procura e o estabelecimento de parcerias desenvolve-se num duplo sentido: de um lado, o sentido da integração da comunidade na vida da escola e, de outro, o sentido da escola responder às necessidades da comunidade”.

2.3.3. O Serviço Social na relação escola-família-comunidade: Lógicas de intervenção

O assistente social surge no contexto escolar enquanto facilitador e estruturador de relações entre os vários atores escolares através da criação de espaços potenciadores de negociações e de estratégias comunicacionais capazes de criar projetos coletivos característicos de uma efetiva colaboração entre parceiros.

Através da percepção de cada escola e família na sua unicidade, o assistente social conseguirá promover forças baseadas numa prática baseada na família e naquelas que são as suas crenças (Tran, 2013), por forma a se atingirem objetivos que, afinal, são comuns e que radicam na criação de um ambiente o mais harmonioso possível que seja favorável à melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Neste sentido, a contribuição do assistente social consiste na identificação dos fatores familiares, sociais, culturais e económicos que podem interferir com o processo socioeducativo das crianças e jovens e, para isso, precisa necessariamente de desenvolver uma intervenção baseada na relação escola - família e na comunidade.

Tendo por base a Constituição da República Portuguesa, que considera a família enquanto um elemento chave da sociedade, “o Estado tem a obrigação de cooperar com os pais na educação dos filhos” (Artigo 67.º; Constituição da República Portuguesa). Desta forma, os pais têm o direito de serem apoiados pela sociedade e pelo estado “na realização da sua insubstituível ação em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia

da realização profissional e de participação na vida cívica do país” (Artigo 68.º; Constituição da República Portuguesa). Joyce Epstein desenvolveu um modelo de envolvimento parental em torno de seis principais atividades que permitem construir uma relação entre a escola, a família e a comunidade, sendo eles: a parentalidade (ajudar os pais a criarem um ambiente em casa adequado a cada criança), a comunicação (conceber e conduzir formas eficazes de comunicação sobre os currículos escolares e o progresso das crianças); o voluntariado (recrutamento e organização de ajuda e apoio para funções e atividades escolares); a aprendizagem em casa (providenciando informações aos pais sobre como ajudar as crianças em casa), a tomada de decisão (incluindo a participação dos pais) e a colaboração com a comunidade (identificando e integrando recursos e serviços da comunidade para fortalecer e apoiar as escolas, os alunos e as famílias) (Epstein, 2010). As concretizações de tais atividades permitirão uma verdadeira parceria entre todos os elementos da comunidade educativa sendo que, a colaboração surge, assim, como uma habilidade importante para os assistentes sociais no sentido de garantir que os alunos recebem os serviços adequados às suas necessidades e de forma coordenada. Apesar de tudo, a parceria entre a escola, a família e a comunidade não pode simplesmente ter como único desígnio alcançar o sucesso escolar do aluno, ou seja, as atividades de parceria podem ser projetadas para envolver, orientar e motivar os alunos a produzir os seus próprios sucessos tendo em conta que se as crianças se sentirem cuidadas e encorajadas a trabalhar enquanto estudantes, elas estarão mais propensas a fazer o melhor para aprender a ler, a escrever e aprender outras habilidades e desenvolver talentos permanecendo mais tempo na escola (Epstein, 2010). Para isso, tanto a colaboração como a comunicação deverão ocorrer a todos os níveis com todos as partes interessadas, incluindo: alunos, famílias, pessoal docente e não docente, organizações e instituições comunitárias e autoridades políticas (D'Agostino, 2013).

Tal como referem Costa e Matos (2006), a escola e a família devem estar orientadas para atingirem objetivos comuns numa relação construtiva e colaborativa, no entanto, assistimos nos dias de hoje a uma delegação de responsabilidades, criando-se um espaço de ninguém que acaba por gerar conflitos, ambiguidades com consequências no desenvolvimento saudável das crianças. Desta forma, escola e a família não podem viver de costas voltadas, pois a ausência de harmonia nesta relação irá produzir efeitos nefastos no desenvolvimento das crianças (Matos, 1994). Para isso, considera-se necessário “intervir na pessoa do aluno para além da sua figura exclusivamente escolar” (Vieira & Dionísio, 2012, p.91), por forma a incentivar os alunos para as aprendizagens escolares bem como para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas. Tal como refere Epstein (2002), se olharmos para as crianças

simplesmente enquanto alunos, será adotada uma abordagem em que provavelmente se verá a família como algo separado da escola. Assim, interessar-se pela pessoa do aluno significa aproximar-se da sua intimidade e admitir que só através de um trabalho de compreensão das condições pessoais, sociais escolares, familiares de cada aluno no singular, se torna possível construir uma relação de confiança entre a escola e a família, diagnosticar melhor os problemas singulares de cada um e, assim, contribuir para o sucesso educativo dos alunos (Epstein, 2002). O trabalho com a comunidade assume, desta forma, uma dimensão fundamental na intervenção social pois a criação de pontes entre diversos membros da comunidade permitirá desenvolver processos coletivos aptos para a promoção de mudanças.

Num estudo realizado por Ribeiro (2016, p.93), que pretendeu analisar a prática do assistente social no contexto escolar, no que se refere à sua articulação com as instituições da comunidade local, conclui-se que ao nível da articulação com as instituições da comunidade local, os assistentes sociais são identificados como os profissionais de “excelência” para a concretização deste trabalho. Tal fato deve-se a competências específicas relacionadas com a capacidade que estes profissionais têm de criar redes de relações assentes em canais de comunicação que suportam e apoiam as intervenções.

Desta forma, para Almeida (2009) é imperioso compreender as características socioculturais dos territórios onde se atua, compreender também a expressão das consequências da situação em termos individuais, coletivos e institucionais, reconhecer e ultrapassar os obstáculos e elaborar um projeto de intervenção. Para isso, é necessário criar formas de relacionamento entre a escola e a comunidade capazes de promover práticas inovadoras. Neste contexto, tal como afirma Gomes (2010), o trabalho em parceria com a comunidade surge como estratégia indispensável que deve fazer parte do trabalho do assistente social no sentido de construir uma rede social que possibilite equacionar respostas para os mais diversos problemas com os quais é confrontado. De referir que a mobilização e articulação referidas têm de ser efetuadas numa lógica baseada na comunicação e negociação entre diferentes atores (a quem é reconhecido poder para intervir, sugerir e decidir) bem como num paradigma sistémico onde os problemas deixam de ser encarados como unicamente pertencentes à esfera escolar. Toda esta dinâmica colaborativa assume um potencial coletivo, quer no esbatimento das barreiras presentes no processo de aprendizagem dos alunos, quer na promoção do clima escolar, mas, também, na promoção de maiores taxas de escolaridade bem como no aumento do desempenho e motivação escolar dos alunos (D'Agostino, 2013).

Para Epstein (2010), é possível ter uma escola que seja excelente em termos académicos, mas que ignore as famílias. No entanto, essa escola criará barreiras (que afetam a vida escolar

e a aprendizagem) entre professores, pais e filhos. É também possível ter uma escola que seja ineficaz academicamente, mas envolva as famílias de muitas formas positivas embora com a sua fraca componente académica, essa escola dificultará a aprendizagem dos alunos. Nenhuma dessas escolas exemplifica um ambiente educativo que exige excelência acadêmica, boas comunicações e interações produtivas envolvendo a escola, a família e a comunidade.

CAPÍTULO 3

A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERPROFISSIONALIDADE NA INTERVENÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1. A Disciplinaridade e a Interdisciplinaridade: Fundamentos conceptuais

Foi na Grécia Antiga, com Aristoteles e Platão, que surgiu a divisão e a classificação das ciências e das disciplinas (Paviani, 2004). Com o avançar da Idade Moderna verificou-se uma tendência para a especialização do conhecimento, onde cada disciplina acabou por reclamar a sua autonomia. Ir mais além no conhecimento exige a concentração numa matéria específica, ou seja, é inevitável, o progresso científico surge como consequência da especialização (Paviani, 2004; Pombo, 2005; Gusdorf, 2006; de Zan, 2006; Trindade, 2008; Minayo, 2010; Pimenta, 20013). De acordo com Pombo (2005), a especialização acabou por adotar uma metodologia cujo objetivo foi dividir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina, partindo do pressuposto de que mais tarde a ciência poderia recompor o todo. Esta ideia assentava, assim, no pressuposto de que o todo correspondia à soma das partes, contudo, materializava-se na fragmentação do universo teórico do saber, numa multiplicidade crescente de especialidades desligadas entre si (De Zan, 2006).

Desta forma, o conhecimento passa a ser disciplinado, segregador estabelecendo fronteiras e limites entre as disciplinas uma vez que, de acordo com De Zan (2006), devido à diversidade de métodos que cada uma foi desenvolvendo e à criação de uma linguagem própria, a sua comunicação tornou-se impossível pois a sua significação apenas podia adquirir sentido no contexto das suas próprias teorias.

Desta forma, para Heckhausen (2006, p. 80) a disciplinaridade consiste na:

exploração científica especializada de um domínio determinado e homogéneo de estudo, exploração essa que consiste em fazer brotar conhecimentos novos que se vão substituir a outros mais antigos. O exercício de uma disciplina leva a formular e a reformular incessantemente a soma atual dos conhecimentos adquiridos no domínio em questão.

Assim, etimologicamente, a palavra interdisciplinaridade, no seu sentido mais lato, significa pôr em relação, articular as disciplinas.

Entenda-se, também, que ciência e disciplina não são sinônimos. Tal como refere Paviani (2004) como ciências temos a Matemática, a Física, a Química, a Biologia, a Geografia, a História, a Economia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e outras determinações sendo que, as disciplinas consistem em sistematizações ou organizações de conhecimentos científicos provenientes dessas ciências ou subdivisões das mesmas.

Ainda de acordo com Pombo (2004), a palavra disciplina pode assumir, pelo menos, três grandes significados: disciplina como ramo do saber: a Matemática, a Física, a Biologia, a Sociologia ou a Psicologia são disciplinas, ramos do saber ou, melhor, alguns desses grandes ramos. Depois, temos as sub-disciplinas e assim sucessivamente; disciplina como componente curricular: História, Ciências da Natureza, Cristalografia, Química Inorgânica, entre outras; e finalmente, disciplina como conjunto de normas ou leis que regulam uma determinada atividade ou o comportamento de um determinado grupo: a disciplina militar, a disciplina automobilística ou a disciplina escolar, entre outras.

Também para Paviani (2004, p.26), falar da origem da multiplicação das disciplinas não se limita fazer referência às estruturas curriculares e universitárias ultrapassando o mero ensinar e aprender, contendo também a ideia de ação disciplinar materializada na ideia de “(...) sujeitar o discípulo a receber ensino de alguém, aprender certos conteúdos, memorizar noções, definições, datas, nomes, teses e teoremas, estando subjacente a necessidade de seguir a orientação da autoridade pedagógica numa conceção de escola que impõe normas prémios e castigos”. Para o autor, pode ainda ser feita uma referência a um esforço interdisciplinar aquando da origem das disciplinas, contudo, o mesmo desaparece aquando da sua consolidação (Paviani, 2004).

Por sua vez, de acordo com Pimenta (2013) a interdisciplinaridade articula conhecimentos provenientes de diversas ciências (que se institucionalizam sobre a forma de disciplinas), assume uma determinada metodologia, utiliza um conjunto de instrumentos de trabalho e pretende atingir determinados fins. Esta articulação de disciplinas efetiva-se independentemente da sua natureza, dos seus conteúdos e das suas formas de gerar conhecimento.

Teremos, contudo, de reconhecer que quando falamos de interdisciplinaridade referimo-nos a algo mais do que à simples junção ou articulação para além de mediar divisões e fragmentações de saberes.

Desta forma se, atualmente, se coloca com tanta insistência a importância da interdisciplinaridade é porque a disciplinaridade, sobretudo a partir dos finais do século XIX e inícios do século XX, agudizou alguns conflitos relacionados com a crítica às teorias

totalizantes e ao paradigma positivista que começaram a criar obstáculos ao progresso científico (Minayo, 2010; Pimenta, 2013). De facto, com o tempo, tornou-se visível que os esquemas mecanicistas bem como o tratamento por partes isoladas, desprezando o todo, começaram a ser insuficiente para lidar com as questões teóricas e práticas (Bertalanffy, 1973).

Note-se que, embora seja ponto assente que é justamente a especialização que garante a possibilidade do progresso científico acontecer de modo notório, entende-se que a especialização acaba por gerar uma certa fragmentação e parcelamento do universo teórico do saber, onde as especialidades se desligam e concorrem entre si. Desta forma, como refere Jacob (2008, p.20), “quando a humanidade, a natureza e o universo dependem de saberes em parcelas, induz-se uma visão redutora da complexidade e assiste-se a uma perda do sentido da globalidade”. Em consequência, desta visão fragmentada da realidade, a intervenção prática para a resolução dos problemas sociais também fica comprometida visto que, tal como refere Minayo (2010, p.439), “o triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada”.

Assim, considera-se que, quanto mais especializado é o conhecimento humano mais abstrato se torna, mais limitado é o seu alcance havendo uma certa tendência para o seu ponto de vista se afastar da realidade concreta das coisas, visto que a dimensão do concreto da realidade se encontra no todo (De Zan, 2006; Pombo, 2006; Minayo, 2010). Desta forma, o homem é projetado num vazio de valores (Trindade, 2008). Considerando a realidade humana como algo inalienável, é necessário criar uma nova ordem de se pensar sobre o homem e sobre o mundo pois se sem especialização, nenhum progresso científico é possível, contudo, sem a procura da unidade do conhecimento é a própria ciência que perde o seu mais profundo e verdadeiro sentido (Pombo, 1993).

A interdisciplinaridade vem, assim, reforçar a necessidade de articulação/rearticulação dos saberes por forma a permitir a relação das partes no todo e do todo nas partes na compreensão do mundo e do ser humano. Como refere Paviani (2004, p.19), “a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma mediação, uma razão instrumental, um permanente diálogo entre as partes e o todo e entre o todo e as partes”.

É um fato que continuaremos a precisar de matemáticos, de biólogos, de antropólogos, o propósito do saber interdisciplinar não pretende acabar com esta especialização, o que tem de acontecer na realidade, segundo Gusdorf (2006), é uma profunda mudança no espírito e atitude de cada um, por forma a se conseguir acompanhar a crescente complexidade do

mundo bem como a pluralidade de conhecimentos sobre a mesma realidade que se distinguem e ao mesmo tempo se complementam.

Tal como refere Georges Gusdorf os grandes espíritos olham por sobre os muros da sua especialidade, ou seja: “o sentido interdisciplinar deve estar presente no interior de cada ciência, como uma chamada à ordem; ele deve também justificar, no sábio especializado, uma vigilância preocupada em manter o contato com as disciplinas vizinhas, mesmo com as mais afastadas” (Gusdorf, 2006, p.53).

De facto, a interdisciplinaridade implica a existência de diversas disciplinas na compreensão da complexidade dos problemas que afetam os nossos alunos e famílias exigindo um trabalho e um esforço coletivo e colaborativo. Como refere Almeida (2018, p.210), nesse trabalho coletivo “existem diferentes contributos por parte dos diferentes profissionais. Com fronteiras disciplinares esbatidas pela evolução da formação académica e pela expansão dos domínios de intervenção, as profissões terão de reconhecer a necessidade de intervir de forma complementar”.

Mas definir interdisciplinaridade pode constituir-se uma tarefa árdua. Quando se pretende discutir um problema como a exclusão social, o *bullying*, um tema como o futebol, a moda ou até mesmo criar um projeto reúnem-se uma serie de especialistas, cada um com o seu parecer e perspetiva, frente-a-frente, reforçando a ideia de que essa presença física é suficiente para se criar uma linguagem comum entre todos, um discurso unitário, contudo, tal como refere Gusdorf (2006) este cenário em nada se relaciona com a interdisciplinaridade mas sim com práticas de justaposição ou adição. Tal como refere Pombo (2004) o que está subjacente nestes panoramas é sempre a ideia ingénua de que a simples presença física ou virtual de várias pessoas em torno de uma mesma questão, criaria automaticamente um real confronto de perspetivas, uma discussão mais rica e interdisciplinar. Certo é que estas situações se aproximam mais da disciplinaridade, uma vez que o que acontece é que cada participante se centra nos seus saberes e nas suas próprias perspetivas teóricas, gerando muitas vezes discordâncias, conflitos e mal entendidos. Desta forma, como iremos verificar, não é hoje suficiente reunir uma serie de profissionais para que se institua a interdisciplinaridade conducente com uma prática mais colaborativa e por isso interprofissional, como que através de um somatório ela surgisse.

Por sua vez, alguns autores como Pombo (1994; 2004), Ely (2003), Paviani (2004) e Pimenta (2013), reforçam que, para além da interdisciplinaridade permitir descrever e explicar problemas científicos novos e complexos, uma série de palavras da mesma família deverão ser devidamente esclarecidas. Existe, de facto, um conjunto de elementos que se apresentam

como mais ou menos equivalentes como a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. As suas fronteiras por vezes sobrepõem-se, o que leva à utilização incorreta dos termos. Contudo, o que todas as palavras têm em comum é o facto de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas a diversos níveis.

De acordo com Ely (2003), a multidisciplinaridade acontece quando o trabalho acontece de forma isolada, geralmente com uma troca e cooperação mínima entre as disciplinas; a pluridisciplinaridade acontece quando as disciplinas se agrupam de forma justaposta com cooperação, embora porém, cada profissional ira tomar decisões de forma isolada; e a transdisciplinaridade onde através da coordenação entre todas as disciplinas se cria um campo com autonomia teórica, disciplinar e operativa. Note-se que, para Paviani (2004), a transdisciplinaridade implica uma fusão de ciências e disciplinas podendo mesmo a chegar a desprezar a existência de unidades mínimas constituintes de cada uma delas provocando um perigo de um holismo excessivo, vago e vazio.

Para Pombo (1994), a pluri ou multidisciplinaridade (a autora refere que não faz sentido distinguir entre pluri e multi) pressupõe estabelecer algum mínimo de coordenação, juntar mas sem o desejo de se encontrar uma solução conjunta; e a transdisciplinaridade remete a uma fusão unificadora, algo que supõe ir mais além do que é próprio da disciplina.

Como refere Pombo (2004) as três palavras devem ser refletidas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão, ou seja, quando se fala de pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade significa colocar em paralelo com um mínimo de coordenação. A interdisciplinaridade exige já uma convergência de pontos de vista e quanto à transdisciplinaridade remete para qualquer ordem do domínio da fusão unificadora. Solução, esta, que pode ser desejável, ou não, de acordo com as circunstâncias e campos de atuação. Contudo, alerta a autora que “em algumas circunstâncias, poderá ser importante a fusão das perspetivas, noutras essa finalidade poderá ser excessiva ou mesmo perigosa (...), assim, o prefixo inter, aquele que assenta nos valores da convergência e complementaridade parece, ser, ainda o melhor” (Pombo, 2004, p.99).

Para a mesma autora, a interdisciplinaridade exige uma convergência de pontos de vista, uma articulação geradora de uma ação recíproca (Pombo, 1994).

Já para Ely (2003), na interdisciplinaridade as relações profissionais e de poder tendem à horizontalidade, as estratégias de ação são comuns e estabelece-se uma troca recíproca de conhecimento entre as diferentes disciplinas.

Neste sentido, a autora Nicole Colet identifica três princípios que formam a base do compromisso interdisciplinar (Colet, 2004): a) Em primeiro lugar, a interdisciplinaridade implica um princípio de complementaridade conceptual, teórica e metodológica entre as disciplinas. Assim, qualquer ação interdisciplinar envolve a união de, pelo menos, duas disciplinas científicas chamadas a resolver um problema complexo que não pode ser suportado por uma única disciplina; b) Em segundo lugar, para que essa complementaridade ocorra, existe a necessidade de prever uma colaboração entre os representantes dos campos disciplinares envolvidos. Essa complementaridade entre as disciplinas dá-se pela reunião de profissionais que estão dispostos a aplicar os seus conhecimentos na resolução de um problema e a confrontar as suas referências disciplinares por forma a promover uma nova leitura da realidade, mais completa, holística e integrada; c) Finalmente, o resultado esperado da complementaridade e colaboração entre as várias áreas disciplinares assume a forma de uma síntese (Colet, 2004).

De notar que, a interdisciplinaridade, não significa juntar à força diversos saberes, disciplinas ou pessoas. Quando falamos de interdisciplinaridade falamos, sim, de uma necessidade que é imposta pela realidade, que apela a uma nova estratégia para compreender e interpretar os problemas complexos e que ofereça suporte à prática dos profissionais. Assim, tal como refere Paviani (2004), este comprometimento interdisciplinar irá pressupor o diálogo entre as disciplinas no terreno comum dos conceitos fundamentais, das teorias e dos métodos compartilhados implicando um novo tipo de relação que, sem eliminar as disciplinas, sem constituir novas disciplinas, as integra em projetos mais amplos.

3.2. Um olhar sobre as relações interprofissionais: O trabalho colaborativo na resolução de problemas práticos

Como referido anteriormente, a interdisciplinaridade surge como uma possível resposta ao conhecimento fragmentado de diversas disciplinas e à distância entre os diferentes profissionais sendo que, ao pretender promover a coesão orienta-nos para a importância de uma perspetiva e prática profissional mais colaborativa, e por isso, interprofissional. Assim, de acordo com Furtado (2009) enquanto a interdisciplinaridade representa um domínio mais teórico voltados para a compreensão de fenômenos a interprofissionalidade representa um domínio relacionado com a prática voltada para a solução de problemas específicos (embora a teoria e a prática estejam em constante interação). Para o mesmo autor, o sufixo “disciplinar” é relativo ao campo dos saberes constituindo-se num conceito de análise e o sufixo

“profissional” relativo ao das equipas e dos seus serviços (Furtado, 2009, p.1). Desta forma, tal como nos indica Severino (2002, p.19),

chega-se à conclusão que, no que diz respeito às práticas de intervenção social, também se faz presente a necessidade de uma postura interdisciplinar. Se o trabalho prático visando tornar as condições concretas de existência dos homens mais adequadas, de todos os pontos de vista, está fundamentado numa conceção articulada, construída mediante a contribuição de conhecimentos empíricos e teóricos, não se reduzindo a puro ativismo espontaneísta, então é óbvio que esse trabalho tem de levar em conta a complementaridade de todos os elementos envolvidos.

Desta forma, pensar a interdisciplinaridade, implica analisar a mesma sobre dois ângulos, um primeiro privilegia a alteração na forma como se analisa a produção do conhecimento e a relação entre os saberes sendo que, uma segunda abordagem centra-se na aplicação da interdisciplinaridade enquanto método de trabalho, que se baseia nos mesmos princípios que a primeira abordagem embora se centre na colaboração interprofissional para a resolução de problemas práticos. Assim, toda a ação social no contexto escolar é uma *praxis* que integra tanto as exigências de eficácia do agir como as do pensar (Severino, 2002).

Tal como refere Severino (2002), se uma visão interdisciplinar, unificada e convergente, se faz necessário no âmbito da teoria, ela será exigida igualmente no âmbito da prática. Encarar a Educação como política social, implica (re) pensar caminhos alternativos rejeitando visões fragmentadas e lineares, provenientes, por vezes, de uma certa ausência de interação entre os profissionais da educação e da escola com a sociedade. Se assim não acontecer, a educação pouco poderá contribuir para que os alunos se assumam enquanto elementos ativos, participativos, criativos e reflexivos, já que irão ser incentivados a compreenderem partes de um todo separadas umas das outras:

O homem é uma unidade que só pode ser apreendida numa abordagem sintetizadora e nunca mediante uma acumulação de visões parciais. De nada adianta proceder por decomposição, análise e recomposição de aspetos: esta soma não dará a totalidade humana. É preciso, pois, no âmbito dos esforços com vistas ao conhecimento da realidade humana, praticar, intencionalmente e sistematicamente, uma dialética entre as partes e o todo, o conhecimento das partes fornecendo elementos para a construção de um todo total, enquanto o conhecimento da totalidade elucidará o próprio sentido que as partes, autonomamente poderiam ter (Severino, 2002, p.17).

Assim, é no caminho a percorrer entre a interrogação epistemológica, explorando as fronteiras das disciplinas científicas e as zonas intermédias entre elas, e na procura de resposta às exigências do mundo profissional, confrontado com a necessidade de reagir face a problemáticas complexas (Jacob, 2008), que se irá legitimar uma lógica constituinte de um modelo interprofissional de intervenção social na escola. Por sua vez, este modelo irá criar uma exigência no domínio ético relacionada com a vontade, a competência e o saber trabalhar em colaboração com outros profissionais e outras instituições da comunidade tendo a família e o individuo como elementos chave no processo de intervenção social na escola.

Desta forma, é necessário criar uma compreensão clara acerca do papel do assistente social numa equipa na escola, com o intuito de esclarecer como é que os assistentes sociais poderão dar o seu contributo não esquecendo que, é essencial definir também, quais serão as contribuições particulares dos outros profissionais e dar-lhes igual valor e importância pois tal como referem McCallin e McCallin (2009) um dos principais desafios para o trabalho colaborativo interprofissional está em compreender os papéis dos outros. Sendo assim, as tendências nos problemas sociais atuais bem como ao nível das práticas profissionais torna impossível responder às necessidades e problemas dos alunos e famílias de forma efetiva sem uma verdadeira colaboração na escola (Bronstein, 2003), assumindo-se a interprofissionalidade enquanto elemento chave da intervenção social em contexto escolar.

Note-se que, os assistentes sociais podem, na atualidade, integrar diversos contextos de trabalho, sendo que praticamente todos eles podem ser considerados contextos interdisciplinares e interprofissionais (Sweifach, 2015; Jones & Phillips, 2016). Assim, é sabido que a interprofissionalidade exige, frequentemente, o trabalho em equipa sendo que, basta ter trabalhado, numa ou outra ocasião, numa equipa para se dar conta da riqueza que pode emergir de conexões inesperada (Jacob, 2008). McCallin e McCallin, (2009, p. 61) destacam, também, a prática interprofissional ao referir que “(...) já não é uma opção: é um pré-requisito básico” para uma prática eficaz e de qualidade.

A interprofissionalidade pode constituir uma forma poderosa de abordar situações difíceis sendo frequentemente encarada como uma resposta a questões que desafiam o agir dos profissionais (McLaughlin, 2013). Por sua vez, D'Amour e Oandasan (2005, p.9) definem a interprofissionalidade como “o desenvolvimento de uma prática coesa entre profissionais de diferentes disciplinas. É o processo pelo qual os profissionais refletem sobre e desenvolvem práticas que fornecem uma resposta integrada e coesa às necessidades do cliente / família / população”. Furtado (2009) encara a interprofissionalidade como o processo, segundo o qual, os profissionais podem refletir e desenvolver relações e interações com vista a partilhar

conhecimentos, experiências e habilidades. Já McLaughlin (2013) sugere uma ideia básica, ou seja, a interprofissionalidade refere-se a uma equipa de indivíduos de diversas áreas que ao compartilharem objetivos comuns, dão contributos diferentes entre si, mas complementares, de maneira voluntária. Neste sentido, Hothersall (2013), alerta para o fato da prática interprofissional implicar um nível de complexidade bastante elevado podendo desafiar identidades profissionais e formas particulares de atuar e intervir. Ainda assim, as definições apresentadas parecem sugerir que a interprofissionalidade deverá nascer da preocupação dos profissionais em conciliar as suas diferenças e pontos de vista, às vezes opostos, e envolve interação contínua e partilha de conhecimentos entre profissionais organizados para resolver ou explorar uma variedade de questões educativas e sociais, procurando promover a participação dos alunos, famílias e outros intervenientes no processo socioeducativo.

Lawson e Sailor (2000) acrescentam, ainda, que a interprofissionalidade é baseada em imperativos éticos-morais firmes, por ser uma estratégia que melhora a prática podendo ser, muitas vezes, a única forma de melhorar os resultados para os utilizadores dos serviços. Existem, ainda, autores, que identificam a reflexão como componente essencial na interprofissionalidade (Bronstein, 2003; Martinho, 2018). Tal como refere Almeida (2001) a intervenção social deve ser reflexiva, apoiar-se numa boa fundamentação teórica-metodológica e numa prática sistemática de pesquisa que valorize o trabalho em equipa, entre os vários profissionais presentes na comunidade escolar. Desta forma, esta prática no contexto escolar, junto de crianças e das suas famílias, implica a atuação de profissionais de diferentes áreas disciplinares. Para Vieira e Dionísio (2012), esta variedade de profissionais de diferentes áreas está hoje muito presente nas escolas, onde cada vez mais são requisitados para intervir na escola: os mediadores culturais, na ponte entre a escola e a comunidade; os animadores socioculturais na dinamização do processo de ensino/aprendizagem; os psicólogos no combate aos handicaps, pessoais e familiares; os professores de ensino especial na luta contra os handicaps físicos, cognitivos, etc. geradores de necessidades educativas especiais; os assistentes sociais, na luta contra o handicap socioeconómico; e os professores cultivando uma relação pedagógica que permita aproximar-se da intimidade do aluno para assim melhor poderem sinalizar, prevenir ou reparar situações de risco.

Por sua vez, uma equipa é geralmente constituída por um grupo de pessoas que, em certa altura, se unem para trabalhar por um objetivo comum e, tal como refere Weber (2011), a equipa está muito presente no Serviço Social tratando-se de um conceito importante para os profissionais. De acordo com Cunha, Rego, Cunha, Cardoso e Neves (2016), o trabalho em equipa traz inúmeras vantagens para as organizações: uma delas é que a abordagem coletiva

traz maiores benefícios quando se trata de problemas difíceis ou de risco; consegue-se aceder a um conjunto de capacidades e competências diversificadas que dificilmente se encontram numa só pessoa; as escolhas são mais seguras pois surgem do confronto entre diferentes pontos de vista onde os méritos e deméritos são testados entre todos; da interação entre os membros da equipa podem surgir propostas, ideias, soluções que de outro modo não veriam a luz do dia; as decisões não são impostas pois resultam do contributo de todos.

Desta forma, visto a escola ser um ambiente coletivo de trabalho com interações constantes entre todos os atores escolares, de acordo com D'Amour, Ferrada-Videla, Rodriguez e Beaulieu (2005) estas interações adquirem diferentes formas, sendo uma delas a colaboração. De uma forma genérica, a colaboração acontece quando dois ou mais profissionais ou entidades trabalham para atingir objetivos comuns e partilhados. Esta partilha de objetivos e propósitos comuns é evidente quando os profissionais realmente entendem a sua relação mútua e se envolvem num planeamento holístico, ou seja, em vez de olhar para cada criança ou família de forma restrita, em relação à necessidade ou problema específico que cada profissão aborda, todos os profissionais estão preocupados com a criança enquanto ser biopsicossocial e com todo o sistema familiar (Lawson & Sailor, 2000). Apesar de tudo, Martinho (2018) evidencia que a colaboração vai além da partilha e empenho por objetivos comuns, referindo que a colaboração está, sobretudo, relacionada com todo um processo onde os próprios intervenientes se constroem por, e na, interação múltipla. Por conseguinte, a preocupação compartilhada por esses profissionais não significa que eles neguem ou sacrificuem os seus conhecimentos especializados. Pelo contrário, esta lógica colaborativa contrapõe-se a uma lógica competitiva e hierarquizada baseada em comportamentos territoriais e disciplinares.

Tal como referem Matuda, Pinto, Martins e Frazão (2015, p.2512),

a colaboração interprofissional é um termo utilizado para descrever a natureza da interação entre profissionais de diferentes campos do conhecimento (...) está relacionada ao cuidado integral, e aproxima-se de práticas participativas e de relacionamentos pessoais mútuos e recíprocos entre os integrantes das equipas, contrapondo-se às relações tradicionais hierarquizadas.

De facto, as relações hierárquicas entre os intervenientes podem afetar a colaboração, contudo, e tal como refere Martinho (2018), é importante que as diferenças entre os intervenientes sejam assumidas e reconhecidas pois ignorar a diferença pode ser mais prejudicial do que a própria diferença.

Apesar do desenvolvimento de uma prática colaborativa depender do reconhecimento mútuo dos profissionais da sua interação (D'Amour et al., 2005; Faquim & Frazão, 2016), “a colaboração interprofissional facilita o alcance de metas que não podem ser alcançadas quando as profissões atuam de forma isolada” (Bronstein, 2003, p.229).

Parecem, assim, ser várias as vantagens de se trabalhar de forma colaborativa, se não vejamos: melhora a eficiências das equipas e a responsividade tornando os serviços mais holísticos mais criativos e inovadores (Smith, 2013); permite diferentes formas de desenvolvimento pessoal e profissional, ajuda a ultrapassar fracassos; aumenta as oportunidades de aprendizagem mútua; aumenta a capacidade de reflexão e de correr riscos; fortalece a autonomia e a independência (Martinho, 2018) e permite, ainda, fazer a distinção entre o que é essencial e acessório evitando incoerências ou repetições (Fullan & Hargreaves, 2001). Já para Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo é um recurso valioso pelas seguintes razões: os elementos que formam o grupo reúnem energias em torno de um objetivo comum, o que favorece a ação e a determinação em ultrapassar os obstáculos; juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, reúnem-se mais recursos possibilitando maior segurança para promover mudanças e iniciar inovações; através da interação, diálogo e reflexão conjunta estimulam-se sinergias que criam melhores condições de êxito face às incertezas e aos obstáculos e estimula-se a aprendizagem mútua. No entanto, no contexto escolar para que se efetive uma verdadeira colaboração “todos os profissionais que trabalham com a mesma criança e/ou família têm de estar na mesma página” (Lawson & Sailor, 2000, p.19).

De fato, qualquer profissão tem de se apoiar na ideia de que não se encontra isolada de outras profissões sendo que, para promover uma boa colaboração, cada profissão ou profissional terá de saber definir bem o seu papel pois frequentemente a colaboração interprofissional começa com uma luta contra nós próprios, contra as nossas evidências e a nossa segurança (Pimenta, 2004).

Existem alguns autores que nos alertam para o uso indiscriminado que por vezes existe de termos e conceitos que descharacterizam uma verdadeira prática colaborativa e interprofissional. Mattessich e Monsey (1992) alertam para o fato de haver alguma ambiguidade quanto à definição do termo colaboração, pois referem que é frequentemente confundido com outros termos como “cooperação”. Assim, cooperar implica o desenvolvimento de relacionamentos informais que existem sem qualquer missão, estrutura ou esforço partilhado de planeamento sendo que, as interações ocorrem consoante as necessidades. Desta forma, não existe uma autoridade partilhada sendo que os recursos são

usados de forma dispersa, a liderança é unilateral e a prestação de contas é feita a cada organização de forma individual (Mattessich & Monsey, 1992).

Além disso, há que distinguir o trabalho colaborativo da colegialidade artificial¹², onde as relações são impostas burocrática e administrativamente, através de reuniões formais, pré-definidas, em que o trabalho em conjunto é imposto, podendo causar uma diminuição da motivação para colaborar (Fullan & Hargreaves, 2001). Apesar de tudo, numa perspetiva mais otimista, a colegialidade artificial pode contribuir para uma fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradouras entre os diferentes profissionais (Fullan & Hargreaves, 2001).

Assim, as relações requerem planeamento e canais de comunicação bem definidos e regulares sendo a autoridade determinada pela estrutura colaborativa e a liderança partilhada (Mattessich & Monsey, 1992). Note-se que, tal como refere McLaughlin (2013), a prática interprofissional não infere, logo à partida, que todos os profissionais e parceiros no processo tenham poder igual nas decisões. No entanto, e apesar de poderem existir dificuldades quando as desigualdades no poder entre diferentes grupos profissionais acontecem, cada profissional deverá ter a oportunidade de dar a sua opinião e de contribuir para uma decisão de acordo com os seus conhecimentos/experiência, sendo que, cada profissão possui áreas de responsabilidade que vão sendo negociadas e renegociadas à medida que as circunstâncias e informações vão mudando. Desta forma, Boavida e Ponte (2002) referem-se à mutualidade na relação, ou seja na colaboração todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto, o que significa que se a relação for muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco, e vice-versa, pode constituir um desafio atribuir a essa dinâmica um carácter de colaboração. Assim, os autores referem que tem de existir um equilíbrio onde todos os participantes possam ter o seu papel reconhecido na intervenção beneficiando com a sua realização (Boavida & Ponte, 2002).

Neste caso, práticas de liderança partilhada apoiam uma efetiva prática colaborativa (McCallin & McCallin, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Pearce, 2004; Abyad, 2018) e a eficácia da equipa sendo que um contexto interprofissional requer, quase sempre, uma boa coordenação (McCallin, 2004). McCallin e McCallin (2009) sugerem o conceito de liderança partilhada, como essencial para a concretização de uma efetiva prática colaborativa. Segundo os autores, “esta prática será mais bem-sucedida se todos os profissionais perceberem que na

¹² Carateriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos destinados a aumentar a atenção dada ao trabalho em grupo entre diferentes profissionais constituindo-se estes momentos em artificialismos administrativos (Fullan & Hargreaves, 2001)

liderança partilhada ninguém tem todas as respostas e todos são responsáveis pela natureza e qualidade da colaboração” (McCallin & McCallin 2009, p.64). Desta forma, todos os elementos da equipa devem assumir uma postura ativa, sendo que, quando o seu saber e competência forem necessárias para avaliar uma determinada situação deverão assumir de forma espontânea e verdadeira a liderança, valorizando uma comunicação eficaz com os restantes elementos para que as decisões sejam partilhadas. A este respeito, McCallin e McCallin (2009) referem que a liderança partilhada é diferente da liderança tradicional, posicional em que o líder do serviço assume a responsabilidade geral pelo atendimento ao cliente, embora com pouco controlo sobre os contributos dos colegas. Acrescentam, também, que a liderança partilhada é mais eficaz quando as equipas são coordenadas onde o coordenador da equipa não coordena apenas os esforços de todos os elementos, mas promove e orienta, nos colegas, as competências colaborativas (McCallin & McCallin, 2009).

Lawson e Sailor (2000) ilustram através de um exemplo como se pode, através de interações básicas importantes, desenvolver uma colaboração efetiva através de propósitos e objetivos partilhados.

Por exemplo, um professor na sala de aula pode identificar sinais de maus-tratos num aluno, mas não se pode esperar que ele sozinho resolva esse problema. O assistente social assume a responsabilidade de lidar com situação. Não quer isto dizer que, o professor está menos preocupado visto que a responsabilidade principal foi assumida ou delegada ao assistente social. A professora sabe que não será bem-sucedida e que a criança também não será bem-sucedida na sala de aula, a menos que a assistente social também obtenha êxito nos seus esforços para garantir a segurança e o bem-estar da criança. Posteriormente, o professor celebra assim o sucesso do assistente social e, reciprocamente, o assistente social celebra quando o professor é bem-sucedido na sua sala de aula (Lawson e Sailor, 2000, p.10).

Com este exemplo os autores reforçam, ainda, o conceito de reciprocidade que implica desenvolver bases comuns para trabalhar em conjunto enfatizando a importância de laços e ligações sociais e culturais, que derivam da conclusão bem-sucedida de tarefas e da resolução conjunta de problemas (McCallin & McCallin, 2009).

No entanto, independentemente de como funcionam as equipas, muitos autores reforçam a questão da participação do utente na dinâmica interprofissional (Furtado, 2009; D'Amour & Oandasan, 2005; McCallin & McCallin, 2009; Arruda & Moreira, 2018; McLaughlin, 2013). Contudo, tal como refere McLaughlin (2013, p.97), demasiadas vezes, “o destinatário da

prática interprofissional é perdido por detrás da necessidade de as organizações/profissionais trabalharem em conjunto”, como consequência o sucesso é identificado pela boa prática entre organizações/profissionais, em detrimento de se centrar nos resultados do atendimento às necessidades do destinatário da intervenção. Assim, o cuidado que é prestado ao utente/família bem como a sua disposição em participar no processo de intervenção são fatores-chave nesta dinâmica. O reforço e valorização destes fatores-chave irá permitir desenvolver uma nova leitura da realidade, que por ser mais holística, integrada e completa facilita a promoção de mudanças fornecendo aos profissionais maior capacidade de desenvolverem relações dialógicas assentes na capacidade do diálogo, que vão conferir maior autonomia e segurança aos profissionais.

Relativamente ao desenvolvimento de um processo colaborativo, aquando da planificação inicial de uma intervenção há que ter em conta que uma certa rigidez deve ser evitada, os processos devem ser flexíveis e elásticos para que se possam ir introduzindo alterações consoante as evoluções das situações. Tal como refere Martinho (2018), durante este processo devem ser realizadas reuniões de trabalho conjunto, onde se deve refletir, de forma regular, sobre o percurso que se vai traçando e discutir novas ideias ou sugestões de mudanças e alteração de caminhos.

No entanto, “os profissionais não irão colaborar se o esforço for apenas com base na noção de que será apenas bom para os utentes” (D'Amour et al., 2005, p.128). Os contextos colaborativos são promitentes para aqueles que vêm neles uma oportunidade para se desenvolverem, pois, a partilha das preocupações, experiências e significados, entre os elementos da colaboração, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, bem como para uma prática mais informada (Martinho, 2018).

Assim, a natureza de uma intervenção social baseada na relação não deve começar e terminar nas relações que os assistentes sociais podem desenvolver com alunos/famílias, mas, também, abranger as relações que existem dentro do seu ambiente de trabalho (Wilson et al., 2011; Fung, 2014). Ou seja, tal como acontece na relação com os alunos/famílias, que se constroem na confiança, no respeito e no diálogo, também as equipas se constroem e fortificam na confiança que se estabelece entre os membros através da partilha, do diálogo e da concertação. Esta concertação necessita de uma organização norteadora da ação, com objetivos comuns sendo que, para isso, todos os profissionais, incluindo os assistentes sociais, deverão possuir uma variedade de competências interprofissionais e ter capacidade de as aplicar na prática, implicando um saber, uma forma de estar e de ser com os outros, isto

porque o trabalho colaborativo não corresponder apenas à soma do que os envolvidos trazem para a equipa. O conceito de competências interprofissionais descreve

a complexa integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e julgamentos aplicados por um profissional em todas as situações colaborativas sendo que, as competências devem orientar o crescimento e o desenvolvimento ao longo da vida bem como capacitar as pessoas a realizarem efetivamente as atividades requeridas numa dada profissão ou função nos mais diversos contextos (Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2010, p.24).

Embora o número de domínios de competência e a sua categorização variem, considera-se que existem diversos tipos de competência que devem estar presentes numa abordagem interprofissional. Assim, a par das competências “comuns” que são as que se esperam que todos os profissionais, neste caso, na escola possuam existem as competências “complementares”, que distinguem uma profissão de outra e, finalmente, as competências “colaborativas” consideradas essenciais e fundamentais para desenvolver um trabalho efetivo com outros (Hothersall, 2013, p.382).

No Canadá, de 2005 a 2008, cada jurisdição desenvolveu documentos para fazer face as necessidades locais ao nível da competência interprofissional (Bainbridge, Nasmith, Orchard & Wood, 2010). Neste documento, a par das diferentes perspetivas e abordagens relativamente à competência interprofissional, foram identificadas semelhanças na identificação de competências específicas de colaboração, sendo elas: o trabalho centrado na relação com o utente (respeito pelo outro, funções e responsabilidades, cooperação, coordenação, confiança, tomada de decisão partilhada, entre outros); trabalho em equipa (papéis e funções dos elementos da equipa, gestão de conflitos, entre outros); comunicação interprofissional (escuta ativa, negociação, interação, discussão /debate e participação); liderança partilhada; autoconsciência (reflexão); e avaliação (Bainbridge et al., 2010). Baseado nestes elementos comuns, foi criada uma estratégia nacional, no Canadá, para a promoção de um entendimento comum da colaboração interprofissional que pode ser aplicada em diversos contextos e que é evolutiva. O objetivo desta estratégia consistiu em fornecer conhecimentos acerca de habilidades, atitudes e comportamentos representativos de uma verdadeira colaboração interprofissional. A estratégia apresenta assim uma constelação de seis domínios interdependentes ao nível da competência interprofissional, considerados essenciais na prática colaborativa, sendo eles: a clarificação de papéis; o trabalho centrado no utente/família/comunidade; o funcionamento da equipa; a liderança colaborativa; a comunicação interprofissional e a gestão de conflitos (Bainbridge et al., 2010).

Já para o *Interprofessional Education Collaborative Expert Panel* (2011) as competências essenciais para a prática colaborativa dividem-se em quatro domínios de competências, sendo eles: Domínio 1: valores/ética para a prática interprofissional; Domínio 2: atribuições/responsabilidades; Domínio 3: comunicação interprofissional; Domínio 4: Equipas e trabalho em equipa. De acordo com o *Interprofessional Education Collaborative Expert Panel* (2011), o Domínio 1 envolve trabalhar com indivíduos de outras profissões mantendo um clima de respeito mútuo e de partilha de valores. O Domínio 2 implica cada profissional ter bem presente para si quais as suas funções e responsabilidades e quais as funções e responsabilidades dos outros profissionais e comunicá-las entre si e aos utentes. Implica, ainda, reconhecer os limites da sua intervenção e entender como é que a experiência, competências e conhecimentos de outros profissionais pode complementar a intervenção por forma a otimizar a mesma. O Domínio 3 inclui a capacidade de se comunicar efetivamente com outros profissionais e utentes/famílias desenvolvendo uma escuta ativa e facilitando discussões que pretendem melhorar a função das equipas. Neste caso, usar gíria profissional ou uma linguagem demasiado técnica cria uma barreira para o efetivo cuidado interprofissional sendo que, a presença de hierarquias profissionais acaba por criar obstáculos a uma comunicação eficaz. Por fim, o domínio 4 significa que aprender a ser interprofissional implica aprender a ser um “bom jogador de equipa” (Interprofessional Education Collaborative Expert Panel, 2011, p.24).

Considera-se, assim, que esta lógica de colaboração na escola se baseia em valores humanistas e procura posicionar todos os profissionais numa prática centrada no aluno/família e não ao redor de territórios de especialização, desta forma, tal como refere Smith (2013), uma consideração importante para a colaboração interprofissional é que para alcançar uma prática interprofissional totalmente efetiva, as equipas devem ir além da simples distribuição de tarefas e começar a adotar princípios de responsabilidade e responsabilização coletivas.

Mas se por um lado, esta arte ligada à criação de relações simétricas e colaborativas consegue romper com a assimetria das relações pedagógicas, por outro, ela não deixa de constituir igualmente um elemento que pode ser problemático e desafiador (Vieira & Dionísio, 2012).

3.3. Rumo a práticas colaborativas eficazes: Oportunidades e Desafios na sua concretização

Apesar de se reconhecer que uma das vantagens da interprofissionalidade assenta na sinergia que pode ser desenvolvida através de uma prática coletiva que envolve profissionais com diferentes crenças, valores e perspetivas sobre um problema/situação particular, os desafios e desacordos são esperados (Wilson et al., 2011; Matuda et al., 2015; Smith, 2013; McCallin & McCallin, 2009; Higham, 2006; D'Amour et al., 2005).

Os resultados mostram que, agrupar profissionais em equipas não se traduz necessariamente numa prática colaborativa (Matuda et al., 2015, p.2517). Há que ter em atenção que, uma prática colaborativa não é, por si só, sinónimo de qualidade, pois uma colaboração pode, também, contribuir para acentuar hábitos enraizados e perpetuar práticas ineficazes, ou seja, neste caso, importa, não só, garantir que a colaboração funcione, mas é preciso também saber para que serve (Martinho, 2018).

De facto, colaborar não se traduz numa tarefa fácil, acredita-se que apostar em relações profissionais mais horizontais e abandonar visões estandardizadas e burocratizadas que nada levam em conta os contributos dos vários atores da comunidade educativa irá obrigar os profissionais a mudar de postura, se pretenderem promover uma efetiva colaboração interprofissional rumo a um saber mais compreensivo, ético e mais social. A colaboração consiste num processo dinâmico com altos e baixos, onde a procura de equilíbrios é constante devendo ser a flexibilidade uma característica essencial dos envolvidos.

McCallin e McCallin (2009) referem que, nos dias modernos, trabalhar em colaboração com outras pessoas que têm visões diferentes do mundo é muitas vezes desafiador. “Mais do que habilidade técnica implica comunicar, tempo, compreender papéis de outros profissionais, ter competências para trabalhar em equipa e saber aplicá-las na prática, capacidade para contribuir para a construção de planos de intervenção conjuntos e, sobretudo, vontade para colaborar” (McCallin e McCallin, 2009, p.6162). Desta forma, os autores chamam à atenção para o facto de o trabalho colaborativo ser uma habilidade sofisticada e complexa considerando que algumas profissões são melhores do que outras a desempenhar a mesma (McCallin & McCallin, 2009). Tal como alertam Wilson et al. (2011, p.403) todos os profissionais precisam não só de possuir um grande conjunto de habilidades e competências interprofissionais, mas também precisam ser capazes de aplicá-las na prática e, mais ainda, na prática em relação com os outros profissionais. Para isso, tal como acrescentam os autores, “um certo nível de humildade pessoal é importante” (Wilson et al., 2011, p.403), por forma a

evitar posições demasiado autocentradas impeditivas de reconhecer os benefícios de outras posições. Só assim se poderão superar os desacordos, ou seja, tendo sempre em conta que, como refere Weber (2011), a diversidade e a diferença enriquecem a reflexão e as práticas, evitando uma hipertrofia, seja de uma fundamentação unidimensional, seja de uma intervenção puramente técnico-profissional (Severino, 2002).

Desta forma, para lidar com os desafios e bloqueios referidos Wilson et al. (2011) sugerem que toda a intervenção deve ser planeada tendo em vista todos os envolvidos, ou seja, tanto os que estão diretamente envolvidos no trabalho, como aqueles cuja prática irá afetar.

Contudo, para conseguir uma concertação em qualquer equipa da escola, outras barreiras institucionais, profissionais e interpessoais deverão ser refletidas, se não superadas como: a falta de espaço físico nas escolas para o trabalho colaborativo; o *status* itinerante de assistentes sociais e outros profissionais; a descrição do trabalho profissional que não especifica ou apoia atividades de colaboração; a falta de confiança para defender os próprios valores entre os vários grupos profissionais; a falta de flexibilidade e a resistência à mudança; e a falta de liderança (Higham, 2006).

Como referem Wilson et al. (2011) alguns aspetos relacionados com a competição entre raciocínios profissionais (que derivam da mistura de ideologias sociais e profissionais dos diferentes grupos profissionais) podem contribuir para a existência de bloqueios na colaboração interprofissional. Os autores referem que acreditam que uma cooperação efetiva entre diferentes grupos profissionais é possível, mas que um conjunto de diferenças entre eles – relacionadas com os seus objetivos profissionais, a natureza e o ritmo do seu trabalho, a sua orientação essencial – precisam ser reconhecidos, compreendidos e aceites, sendo este um pré-requisito para a concretização de um trabalho interprofissional efetivo (Wilson et al., 2011).

Vieira e Dionísio (2012) referem-se à falta de estabilidade com que se debatem as equipas das escolas perante um modelo centralizador de recrutamento e colocação de técnicos (através de concursos nacionais de colocação), visto os mesmos terem de concorrer anualmente através de uma plataforma, correndo o risco de não serem colocados ou serem colocados numa outra escola no ano seguinte. Por outro lado, a situação de contratação que obriga à paragem no mês de setembro, parte de outubro e, às vezes, novembro e todo um processo de contratação que demora, faz com que estes profissionais tenham de recorrer ao subsídio de desemprego havendo um corte no acompanhamento social a alunos e famílias durante este período.

De facto, estas e outras barreiras sugerem que a verdadeira colaboração é um trabalho difícil e requer um compromisso substancial de tempo, energia, e paciência de cada membro da equipa. Desta forma, alguns autores chamam à atenção para a necessidade de se reforçar a promoção de ambientes democráticos e de estruturas e formas institucionais que sustentem o surgimento o desenvolvimento e a manutenção de espaços interprofissionais, pois a interprofissionalidade requer um compromisso não só dos profissionais envolvidos na prática direta mas também dos elementos que compõe as estruturas de Direção e Gestão (D'Amour & Oandasan; 2005; Furtado, 2009; D'Amour et al., 2005). Colaborar geralmente fornece um meio para que as organizações, instituições ou profissões obtenham mais do que podem ter, se atuassem por si só (Cunha et al., 2016) sendo que o incentivo e o envolvimento dos órgãos de gestão e direção na prática colaborativa representa o motor de um processo baseado no compromisso, na partilha, na comunicação bem como na criação de um ambiente de trabalho baseado na harmonia e na confiança, componentes essenciais para a concretização de ações coletivas orientadas para objetivos comuns.

É uma prática comum falar em equipas multidisciplinares nas escolas, contudo, considera-se que estas equipas deverão constituir uma ponte para a criação de um modelo interprofissional baseado na promoção de relações colaborativas. Por isso, talvez a emergência de uma atitude interprofissional implique, ainda, tal como refere Gusdorf (2006), uma verdadeira reforma das estruturas mentais.

Estas questões tornam-se fundamentais, se quisermos rumar a práticas mais éticas, prospectivas e críticas na análise das situações no contexto educativo. Para isso, todos os elementos das equipas deverão estar envolvidos na intervenção a realizar sendo que, de acordo com Castro (2008), o seu comprometimento efetivo na equipa obedece a três propósitos: A enunciação das referências teóricas que fundamentam as conceções éticas no que diz respeito aos valores, aos princípios e modos de ser ético-morais dos diversos profissionais (debate teórico); A decomposição das práticas, que diz respeito ao comportamento de cada profissional de acordo com as suas ações, orientadas pelas suas visões de mundo, juízos de valor, responsabilidades, compromisso social e a possibilidade de associação aos conjuntos de ações dos restantes profissionais (análise de situações concretas); e uma orientação normativa expressa num código de ética e deontologia que norteie o comportamento e atitudes profissionais sem que, cada profissão, perca a sua identidade e campo de atuação (ética). Tais propósitos revelam-se fundamentais por forma a se evitar a sobreposição de papéis entre os profissionais das várias áreas disciplinares. Desta forma, um equilíbrio deverá ser procurado entre aquelas que são as necessidades de colaboração e

aqueles que são os limites e as potencialidades de cada área disciplinar sendo que, a questão da ética torna-se visível numa intervenção interprofissional quando o profissional se sabe posicionar nessa intervenção.

Um outro elemento fundamental na prática interprofissional é a questão da confiança (Fung, 2014). A interprofissionalidade supõe uma troca da confiança,” baseada no princípio da relação humana e na partilha dos valores e das normas que regem a intervenção profissional” (Ferreira, 2011a, p.228), sendo ao mesmo tempo um processo humano e um processo profissional.

Assim, Hothersall (2013) define alguns pontos chaves no que diz respeito à prática colaborativa no Serviço Social: A colaboração e a parceria são características-chave dentro da prática do Serviço Social contemporâneo; uma colaboração e parceria eficazes devem envolver o utilizador do serviço bem como a sua família; a prática colaborativa requer que os assistentes sociais desenvolvam habilidades importantes; é provável que o Serviço Social seja visto, por muitas outras profissões, enquanto “profissão líder” em diversas situações; e só é possível desenvolver uma prática eficaz se forem acionados mecanismos de colaboração, tendo em conta as especificidades de cada situação.

Contudo, acerca do reconhecimento dos técnicos especializados, sobretudo dos assistentes sociais nas escolas, num estudo realizado por Barbara Nogueira, a autora conclui que apesar de a maioria das escolas aceitarem a profissão, ainda existem escolas onde persistem reservas quanto à importância e aceitação do serviço social, tanto por parte dos professores como da direção da escola, dependendo, em primeiro lugar, esta aceitação, da forma como o profissional desempenha as suas funções e se integra na escola (Nogueira, 2012). No mesmo sentido, conclui Batista (2016), no seu estudo que pretendeu analisar a importância da intervenção do assistente social em contexto escolar, nomeadamente no que respeita ao trabalho desenvolvido junto das famílias dos alunos, que o assistente social ainda não é visto como um elemento fundamental da escola pelos órgãos de gestão do sistema educativo sendo que, para além do seu elo contratual frágil enfrenta algumas resistências, nomeadamente, relacionadas com visões tradicionais e retrogradas da escola, que fazem com que haja alguma resistência por parte de outros profissionais, na aceitação do serviço social em contexto escolar.

Acontece ainda que, se por um lado, os técnicos especializados, podem sentir dificuldade em afirmar o seu lugar junto dos restantes profissionais da escola, por outro, poderão confrontar-se com expectativas desadequadas por parte de outros profissionais, como os professores, quanto ao alcance da sua intervenção (Vieira & Dionísio, 2012). Essas

expetativas tanto assentam na crença de que os técnicos “podem e devem resolver tudo”, depositando falsas expetativas nos técnicos como assentam também na desvalorização e falta de reconhecimento da sua intervenção, desconhecendo por completo as suas finalidades, funções e procedimentos (Vieira & Dionísio, 2012).

De facto, apesar de muito já ter sido feito, denota-se, ainda, um caminho a percorrer no que concerne à afirmação do lugar dos assistentes sociais nas escolas e da aceitação e validação dos seus contributos sendo que, tal como refere Núncio (2014, p.286)

num momento de desconfiança (e desvalorização) relativamente às profissões sociais designadamente ao Serviço Social (...) é fundamental que o serviço social seja capaz de um olhar introspetivo, de autoquestionamento e de reflexão acerca dos seus objetivos, da sua finalidade e do seu compromisso ético (...).

Desta forma, é necessário que os assistentes sociais compreendam de forma clara qual o (s) seu (s) papel (eis) numa equipa no contexto escolar mas, também, que compreendam qual o papel dos restantes profissionais, tendo sempre em conta que todos são importantes na intervenção nas mais diversas situações. Contudo, Santos (2012) refere que o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais não se confunde com o trabalho desenvolvido com outros profissionais, sobretudo docentes, pois devido à dimensão socioeducativa presente na sua prática, o seu trabalho acontece no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais bem como os processos socioinstitucionais, voltados para o reforço e aplicação dos direitos dos sujeitos sociais.

Neste contexto, a interprofissionalidade na escola está diretamente relacionada com as responsabilidades e metodologia do Serviço Social, “implicando uma metalinguagem que no seu princípio respeita a heterogeneidade dos saberes. Esta é visível no Saber Fazer, Saber Aprender e Saber Ser com os outros” (Ferreira, 2011a, p.284). Os saberes e saberes-fazeres no Serviço Social escolar deverão assentar, assim, na intersecção de redes que apostem em trocas formais e informais de saber, comunicação e interação apostando em modalidades de colaboração interprofissional assentes em saberes e fazeres coletivos. Tal como refere Dos Anjos (2005) o modelo interprofissional pode ser trabalhado na metodologia que se deverá inspirar no conhecimento da realidade dos elementos que caracterizam a cultura e a relação de poder presentes nas relações sociais e educativas sendo que, será através de estratégias mediadoras que a prática interprofissional irá possibilitar a integralidade, a colaboração, a contextualização, a complementaridade e superação dos limites impostos pela epistemologia disciplinar.

Desta forma, como afirma Silva (2012, p.38), “a vida é complexa, a educação é complexa e as abordagens devem esforçar-se para dar conta dessa complexidade. É importante avançarmos na conceção de colaboração para superarmos a dimensão simples da coexistência”. Assim, apostar num modelo interprofissional de intervenção social no contexto escolar é, de facto, essencial para promover uma prática eficiente exigindo aos assistentes sociais que adotem uma abordagem proactiva. Isto porque os alunos e as suas famílias beneficiarão da colaboração interprofissional quando esta levar a melhorar a sinalização, o diagnóstico, a intervenção, o planeamento, a definição de objetivos e a tomada de decisão (D'Agostino, 2013). Concluindo, a interprofissionalidade envolve diversas habilidades, competências e atitudes pelo que D'Amour e Oandasan (2005, p.9) referem que requer “uma mudança de paradigma, já que a prática interprofissional tem características únicas em termos de valores, códigos de conduta e formas de trabalho”.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Paradigma, lógica e método de investigação

A investigação científica é um processo que permite resolver problemas relacionados com o conhecimento dos fenómenos do mundo no qual vivemos (Fortin, Côté & Vissandjée, 2000) ou de uma determinada área científica. Neste sentido, quando falamos de Serviço Social esta questão torna-se, ainda mais, premente pois tal como refere Carvalho (2014), a par da construção de conhecimento no Serviço Social, importa destacar a importância de o divulgar e partilhar junto da sociedade em geral e em particular junto das comunidades, das entidades e/ou organizações e coletividade científica. De facto, a investigação assume extrema importância para qualquer disciplina e/ou profissão permitindo constituir um domínio de conhecimentos numa dada disciplina; precisar as esferas de aplicação que lhe são próprias e definir as suas finalidades e os seus objetivos junto da comunidade; constituir um meio de demonstrar o campo de ação e de conhecimento de uma profissão; bem como expandir as bases teóricas de uma profissão contribuindo também para o desenvolvimento contínuo da mesma (Fortin, Côté & Vissandjée, 2000).

Contudo, é importante investir no conhecimento dos quadros de referências que informam as investigações, dando sentido, clareza e rumo às mesmas.

Neste caso, o problema a estudar bem como objetivos e questões que norteiam a presente investigação acabaram por atribuir visibilidade ao paradigma interpretativo, considerando que é o mais adequado para estudar as dinâmicas e os processos humanos, sociais e institucionais na escola.

Podemos dizer que, num sentido mais lato, os paradigmas refletem a forma de ver o mundo e auxiliam na análise dos fenómenos (Serrano, 2014; Coutinho, 2016). Ou seja, na investigação, os paradigmas constituem o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às respostas ao problema/questão a investigar (Coutinho, 2016). Por outro lado, a escolha do paradigma não se desliga da própria visão do mundo que o investigador tem, da sua própria experiência e prática, da forma como se relaciona com o mundo que, por sua vez, acaba por ser influenciada pelo paradigma que adota (Guba & Lincoln, 1994).

Desta forma, o interpretativismo centra-se no significado da ação humana e social competindo, neste caso, à investigadora compreender e interpretar as ações (e os seus significados) dos atores escolares envolvidos. Quanto ao processo de interpretação, de acordo com Coutinho (2016, p.19) consiste em interpretar ações de quem é também interprete, ou seja, consiste num processo de interpretações de interpretações (dupla hermenêutica) sendo as mesmas circulares. Por conseguinte, e de acordo com a mesma autora, “a interpretação da parte depende do todo, mas o todo depende das partes” sendo a produção do conhecimento concebido como um processo interativo e circular (Coutinho, 2016, p.19).

Assim, não se toma a realidade escolar bem como as ações dos assistentes sociais, diretores e outros atores escolares, enquanto realidade e ações imutáveis, adquiridas ou inequívocas, ou seja, para se ter conseguido uma interpretação o mais fiel possível do que foi dito, procurou-se interpretá-lo e compreende-lo mediante diferentes códigos de leitura.

Assim, na presente investigação os dados foram analisados de acordo com uma lógica indutiva. Note-se que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.86), a indução diz respeito a “um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. Desta forma, tal como refere Freixo (2010), ao investigar-se de acordo com uma lógica de investigação indutiva parte-se do particular para o geral, onde existe um ponto de partida, uma situação particular, formulando-se provisoriamente um problema para investigar, articulando-se com objetivos e selecionando-se uma metodologia adequada, estando o investigador desprovido de ideias preconcebidas. Neste contexto, Ferreira (2011b, p.66), refere que “em Serviço Social a construção do conhecimento passa essencialmente por um processo indutivo, por vezes baseado nos conhecimentos ontológicos do profissional”. Desta forma, a indução implicou que a problemática em estudo fosse selecionada pela investigadora tendo sido, a mesma, descrita e compreendida a partir da perspetiva e dos significados atribuídos pelos participantes aos fenómenos estudados.

Assim, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.87), três elementos, ou etapas, deverão ser tidos em conta no processo de indução, sendo eles:

- a) Observação dos fenômenos - nesta etapa observamos os fatos ou fenômenos e analisa-se, com a finalidade de descobrir as causas da sua manifestação;
- b) Descoberta da relação entre eles – procura-se por intermédio da comparação, aproximar os factos ou fenômenos, com a finalidade de descobrir a relação constante existente entre eles;

c) Generalização da relação – generaliza-se a relação encontrada na precedente, entre os fenômenos e factos semelhantes, muitos dos quais ainda não observados (muitos inclusive inobserváveis).

Concordamos, para além disso, com Coutinho (2016) quando esta refere que a análise da realidade social e educativa exige abordagens diversificadas. Ou seja, tendo em conta que, nos últimos anos, temos vindo a assistir à ideia da complementaridade dos métodos acreditando-se nas vantagens que a sua complementaridade pode trazer para as investigações, esta investigação assenta no pressuposto de que para se fazer a análise de um modelo interprofissional na escola, ela exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos métodos (Coutinho, 2016). Desta forma, adotamos nesta investigação, a posição que admite que é possível desenvolver um entendimento ao nível das metodologias e métodos de recolha e análise de dados (quantitativos e qualitativos), assentando, a mesma, numa estratégia mista de investigação.

Note-se que, as estratégias de investigação são os tipos de projetos ou modelos de métodos qualitativos, quantitativos e mistos, que proporcionam uma direção específica aos procedimentos num projeto de investigação (Creswell, 2010). Mas, tal como refere Moreira (2007), por vezes não se trata de escolher entre método qualitativo ou quantitativo, pois apesar do debate epistemológico que se verificou ao longo dos séculos, no que concerne à perspetiva quantitativa e qualitativa, verifica-se hoje, o abandono da ideia de haver um método único e válido para guiar a investigação.

Esta abordagem é, também, partilhada por diversos autores que consideram que, o que determina a opção metodológica não é a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas sim o problema a analisar (Coutinho, 2016; Serrano, 2014). A terminologia mais antiga e mais amplamente utilizada na literatura que se refere a esta estratégia é a de “triangulação” (Brannen, 1992, p.11; Moreira, 2007; Serrano, 2014). Referente à possibilidade de se aplicarem diferentes metodologias para apreender a mesma realidade, tal como refere Moreira (2007, p.60), “esta estratégia não é nova remontando às origens da própria investigação social”.

Relativamente aos aspetos que influenciaram o planeamento dos procedimentos da estratégia mista, esta investigação seguiu um modelo misto próximo daquilo que Creswell (2010) designa de estratégia concomitante. Nesta estratégia, a investigadora recolheu concomitantemente os dados qualitativos e quantitativos e, posteriormente, comparou-os no sentido de perceber se existia convergência, diferenças e combinações.

Independentemente da escolha dos métodos, cada um tem uma abordagem própria que o cateteriza e define os seus princípios. De acordo com Serrano (2004, p.18) “por método entendemos o conjunto de operações e atividades que, dentro de um processo preestabelecido, se realizam de uma maneira sistemática para conhecer e atuar sobre a realidade”. É por exemplo, a possibilidade de descoberta de significados aquilo que melhor pode definir o método qualitativo (Moreira, 2007) sendo que, a nível conceptual o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas são as intenções e situações, ou seja trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos próprios atores do processo (Coutinho, 2016). Desta forma, tal como refere Brannen (1992), com o método qualitativo são os conceitos e categorias, não a sua incidência e frequência, que dizem ser matéria pois os fenómenos humanos não são quantificáveis. Acredita-se que, o método qualitativo poderá ser o que melhor compreenderá os fenómenos relacionados com o contexto escolar, apreendendo-os na sua complexidade e na sua dinâmica tendo em conta a ideia de que, as escolas são realidades históricas, sociais, políticas e plurais dimensões importantes na análise da prática do assistente social e da interprofissionalidade. A abordagem qualitativa irá permitir, assim, compreender o significado, as interpretações e as experiências tanto de diretores como de crianças e jovens relativamente à profissão de Serviço Social como dos assistentes sociais nas escolas nos domínios teórico-metodológicos bem como permitir perceber como é que os assistentes sociais e diretores interpretam e contribuem para o desenvolvimento de um modelo interprofissional de intervenção social na escola, através da versatilidade das técnicas qualitativas. Estas, por sua vez, irão proporcionar uma abordagem holística e global, nomeadamente no que diz respeito às suas dinâmicas, contextos e interações diretamente relacionadas com as funções do Serviço Social, com as suas responsabilidades e metodologia, ou seja, com a prática da profissão no âmbito da instituição escolar, comunitária e familiar. Desta forma, recorremos a técnicas qualitativas de recolha de dados como entrevistas semiestruturadas e *focus group*.

Quanto ao método quantitativo, procura o seu fundamento na teoria positivista do conhecimento e procura descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, por forma se chegar a generalizações que existem objetivamente devendo, por isso, apoiar-se em evidências empíricas (Moreira, 2007). O método consiste, assim, no conhecimento comprovável e comparável, mensurável e replicável (Moreira, 2007). Desta forma, a necessidade de se considerarem outros intervenientes levando em conta as suas percepções e opiniões em relação ao tema em análise levou-nos, a incluir, o inquérito por

questionário como instrumento de recolha de dados. Assim, fez-se uso de um inquérito por questionário que foi elaborado e enviado, através do programa “*Google docs*”, para recolha da informação com perguntas fechadas, abertas e semiabertas que permitiu, posteriormente, elaborar tratamento estatístico e análise de conteúdo em relação às perguntas abertas e semiabertas.

Assim, as vantagens da utilização de uma estratégia mista prendem-se com o fato de ser familiar para a maioria dos investigadores e podendo resultar em resultados bem validados e substanciados, através da comparação das duas fontes de dados (Creswell, 2010).

4.2. Campo Empírico, Universo e Amostra

Dentro da limitação geográfica definida – zonas pertencentes às Nuts II¹³, da Região Centro¹⁴, foram identificadas 15 escolas (Agrupadas e não Agrupadas) com assistentes sociais integrados. Apesar de a intenção ter sido que estas 15 escolas constituíssem o campo empírico, o mesmo ficou restrito a 10 escolas, pois cinco não aceitaram participar no estudo. Relativamente à definição dos universos e amostras foram, também, tidos em conta diversos procedimentos. Para Fortin (2000) uma população consiste numa coleção de sujeitos ou elementos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios. Por sua vez, a amostra corresponde ao conjunto de sujeitos, de quem se recolhem dados devendo ter as mesmas características da população de onde foi extraída. Assim, na presente investigação, define-se como população o universo dos 10 assistentes sociais presentes nas 10 escolas (Agrupadas e não Agrupadas) da zona NUTS II (Região Centro) que integram o campo empírico, com licenciatura em Serviço Social a exercerem funções de assistentes sociais na escola no ano letivo de 2016/2017; o universo dos Diretores das 10 escolas (Agrupadas e não Agrupadas) pertencentes à zona NUTSII (Região Centro); o universo dos 23 técnicos especializados e 471 Docentes das 15 escolas (Agrupadas e não Agrupadas) pertencentes à zona NUTSII (Região Centro), e o universo das crianças e jovens dos 12 aos 15 anos que foram alvo ou que estão a ser alvo da intervenção do assistente social no contexto

¹³As NUTS (Nomenclatura de Unidades Territoriais - para fins Estatísticos) designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português. A nomenclatura subdivide-se em 3 níveis (NUTS I, NUTS II, NUTS III), definidos de acordo com critérios populacionais, administrativos e geográficos.

¹⁴O Centro ou Região Centro compreende, integralmente, os distritos de Coimbra, Castelo Branco e Leiria, a maior parte dos distritos de Aveiro e Guarda, e cerca de um terço do Distrito de Santarém.

escolar das 10 escolas (Agrupadas e não Agrupadas) pertencentes à zona NUTSII (Região Centro).

A escolha destes quatro universos assenta no facto de serem profissionais afetos à escola e/ou de serem atores escolares que participam e/ou beneficiam do processo de intervenção social escolar no ano letivo de 2016/2017, “representando particularmente bem o fenómeno em estudo, opinião ou comportamento e, por esse facto, foram escolhidos para o estudo” (Almeida & Freire, 2003, p. 112).

No entanto, na impossibilidade de aceder a uma listagem da população para proceder a uma amostra representativa de alunos e diretores de escola, a presente investigação faz, ainda, uso de processos de amostragem não probabilísticos. Para Moreira (2007), a amostragem consiste no procedimento através do qual se extrai de um conjunto de unidades que constituem o objeto de estudo, um número reduzido de casos (a amostra) selecionados por determinados critérios. Assim, poder-se-á dizer, tal como afirmam Fortin, Coté e Vissandjée (2000) que a amostra é uma réplica em miniatura da população.

Quantos aos processos de amostragem aplicados dizem respeito à criação de amostras do tipo “não probabilístico”, ou seja, consistiram “num procedimento de seleção segundo o qual cada elemento da população não tem uma probabilidade igual de ser escolhido para formar a amostra” (Fortin, 2000, p.208).

Relativamente aos diretores de escola, a amostra foi selecionada mediante critérios de acessibilidade (Flick, 2014) uma vez que a escolha dos mesmos recaiu nos que se mostraram disponíveis para a realização das entrevistas, tendo sido realizadas cinco entrevistas.

Já a seleção dos alunos para o *focus group*, a amostra foi criada mediante critérios de intencionalidade. Desta forma, quanto aos critérios de seleção dos alunos, foram abrangidos alunos entre os 12 e os 15 anos que foram/são alvo de intervenção do Serviço Social escolar sendo, estes alunos, do sexo feminino e masculino e de diferentes origens culturais. A escolha desta faixa etária prendeu-se com o fato de os adolescentes possuírem uma forma de pensar que já lhes permite compreender com maior facilidade os objetivos da entrevista e do processo de investigação com maior facilidade. De acordo com Geoffrion (2003, p.328) “os participantes devem ter a experiência, os conhecimentos ou muito simplesmente a capacidade intelectual e física para compreender bem as questões e participar nas discussões”. Os grupos de discussão foram realizados nas próprias escolas dos alunos respeitando, ao máximo as rotinas dos mesmos. A seleção dos alunos foi efetuada pela investigadora auxiliada pelos assistentes sociais que detêm um conhecimento mais pormenorizado acerca das situações dos alunos nas escolas. Assim, relativamente aos alunos do primeiro grupo fizeram parte 5 alunos,

quatro do género masculino e uma do género feminino. Relativamente às idades, dois alunos tinham doze anos, um tinha treze anos, um catorze e outro, quinze anos. Três destes alunos tinham dupla nacionalidade. Já do segundo grupo fizeram parte sete alunos, duas alunas do género feminino e cinco do género masculino. Tinham todos nacionalidade Portuguesa fazendo um, parte da etnia cigana. Quatro dos alunos tinham catorze anos, dois tinham treze anos e um tinha quinze anos.

Note-se que, uma amostra por conveniência consiste na criação de um grupo de indivíduos que se encontram disponíveis aquando do momento da investigação. De acordo com Vicente, Reis e Ferrão (1996) estas amostras não são representativas da população. Apesar da sua fragilidade científica, consideramos que este tipo de amostragem pode ser usado com êxito em situações parecidas à da presente de investigação onde se pretende, captar ideias gerais e identificar aspetos críticos acerca da prática do Serviço Social e da interprofissionalidade no contexto escolar.

Contudo, nem sempre é necessário desenvolver processos de amostragem, como é o caso, por exemplo, das investigações que partem de um grupo muito específico para a análise, ou mesmo de estudos em que o grupo alvo coincide com a população, ou seja, é analisado na sua totalidade (Coutinho, 2016). Assim, relativamente ao grupo dos assistentes sociais, não foi aplicado qualquer processo de amostragem, visto que se trabalhou com o universo, os 9 assistentes sociais das 10 escolas que constituíram o campo empírico (a investigadora é assistente social numa das escolas pelo que apenas são nove assistentes sociais entrevistados). Relativamente ao grupo dos assistentes sociais, nas escolas participantes, como se verifica no quadro 4.1 integram gabinetes/ entidades com denominação variável, como: Gabinete de Serviço Social; Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF); Gabinete de Mediação; Centro de Apoio ao Aluno (CAA); Serviço de Apoio Socioeducativo; e Equipa multidisciplinar. Também os anos de experiência profissional ao serviço do Ministério da Educação variam de acordo com um intervalo alargado de anos, indo dos 3 aos 42 anos de experiência profissional em escolas.

Quadro 4.1 – Tabela de caraterização dos assistentes sociais

Assistente Social	Número de anos de experiência profissional ao serviço do Ministério da Educação	Idade	Entidade que integra
A1	42 anos	65 anos	SPO
A2	18 anos	50 anos	SPO
A3	16 anos	48 anos	CAA
A4	4 anos	44 anos	Gabinete de Mediação
A5	10 anos	39 anos	Serviço de Apoio Socioeducativo
A6	12 anos	37 anos	GAAF
A7	3 anos	42 anos	Equipa Multidisciplinar
A8	7 anos	42 anos	Equipa Multidisciplinar
A9	9 anos	39 anos	Gabinete de Serviço Social

Fonte: Elaboração própria (2019)

O mesmo aconteceu com o grupo dos docentes e técnicos especializados, ou seja, não se aplicou qualquer processo de amostragem, tendo o instrumento sido disponibilizado para todos. Participaram no inquérito por questionário cento e quarenta e dois profissionais, em que a maioria são docentes (129), dez são psicólogos, dois são terapeutas da fala e um é educador social, como se verifica no quadro 4.2.

Quadro 4.2 – Tabela de Frequências da variável “profissão”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Docente	129	90,8	90,8	90,8
	Educadora Social	1	,7	,7	91,5
	Psicólogo	10	7,0	7,0	98,6
	Terapeuta da fala	2	1,4	1,4	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2020)

Relativamente ao grupo dos docentes e técnicos especializados, fazem parte das mais diversas estruturas nas escolas sendo que, como se pode verificar na figura A1 do anexo A, a

estrutura mais representativa foi o Conselho de turma, onde noventa e quatro por cento dos inquiridos participa do mesmo. De seguida surgem o Conselho pedagógico (17%), o SPO (11%), o GAAF (6%), e a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) (5%), o GOSA (Gabinete de orientação e supervisão do aluno) (2%); o GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno) (2%); e os Serviços de Apoio Socioeducativo (2%). Com menor expressão surgem as seguintes estruturas das quais os profissionais fazem parte: Conselho Geral (1%); Serviço de Terapia da fala (1%); Coordenação de Diretores de Turma (1%), Grupo de trabalho (1%); Centro de Apoio à Aprendizagem (1%); Observatório da Indisciplina (1%); Projetos (1%); Direção (1%); Departamento Curricular (1%); Gabinete de Mediação (1%) e Grupo Disciplinar (1%). São, de facto, diversas as estruturas presentes nas escolas sendo que, a maioria dos profissionais exerce funções em mais do que uma delas.

Verifica-se, também, neste grupo, uma clara predominância do género feminino. Assim, de acordo com o quadro 4.3, 65,5% dos respondentes são do género feminino sendo que 34,5% são do género masculino.

Quadro 4.3 - Tabela de Frequências da variável “género”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Feminino	93	65,5	65,5	65,5
	Masculino	49	34,5	34,5	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2020)

No que concerne à idade, grande parte dos respondentes têm entre 51 e 60 anos (43,7%). De seguida, 32,4% têm entre 41 e 50 anos, 12,7% têm entre 31 e 40 anos, 10,6% têm mais de 60 anos sendo que, apenas 0,7% têm entre 20 a 30 anos. Verifica-se uma clara prevalência de faixas etárias mais velhas nas respostas ao inquérito por questionário *online*, como se verifica no quadro 4.4.

Quadro 4.4 - Tabela de Frequências da variável “idade”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	20 a 30 anos	1	,7	,7	,7
	31 a 40 anos	18	12,7	12,7	13,4
	41 a 50 anos	46	32,4	32,4	45,8
	51 a 60 anos	62	43,7	43,7	89,4
	mais de 60 anos	15	10,6	10,6	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2020)

De acordo com o quadro 4.5, é possível verificar que a maior parte dos inquiridos (84,5%) possui mais de doze anos de experiência profissional ao serviço do Ministério da Educação. O que pode ser explicado pelo facto de a maior parte dos respondentes serem docentes e que se situam em faixas etárias mais avançadas. De seguida, 8,5% dos inquiridos tem entre 10 e 12 anos de experiência profissional ao serviço do Ministério da Educação, 3,5% tem entre 1 e 3 anos de experiência, 2,1% tem entre 4 e 6 anos e, por fim, 0,7% tem menos de um ano de experiência profissional ao serviço do Ministério da Educação.

Quadro 4.5 - Tabela de Frequências da variável “número de anos de experiência profissional ao serviço do Ministério da Educação”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1 a 3 anos	5	3,5	3,5	3,5
	10 a 12 anos	12	8,5	8,5	12,0
	4 a 6 anos	3	2,1	2,1	14,1
	7 a 9 anos	1	,7	,7	14,8
	Mais de 12 anos	120	84,5	84,5	99,3
	Menos de 1 ano	1	,7	,7	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2020)

Relativamente às habilitações académicas, é possível verificar que de acordo com o quadro 4.6, a maioria dos profissionais que responderam ao inquérito por questionário online (66,9%) têm o grau de licenciatura, 29,6% têm o grau de Mestrado sendo que, é ainda possível verificar que 3,5% dos respondentes possui o grau de Doutoramento.

Quadro 4.6 - Tabela de Frequências da variável “habilitação académica”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Vál ido	Doutoramento	5	3,5	3,5	3,5
	Licenciatura	95	66,9	66,9	70,4
	Mestrado	42	29,6	29,6	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2020)

4.3. Técnicas de Recolha e de Tratamento de Dados

Por forma a concretizar uma abordagem multidimensional na recolha e análise de dados, característica da estratégia mista, e de responder às questões estruturais desta investigação, foram usadas técnicas qualitativas e quantitativas na recolha e na análise de dados. Em termos de método qualitativo esta investigação privilegiou técnicas geradoras de informação, que possibilitaram a sistematização da prática do Serviço Social no contexto escolar e desvelaram a complexidade do compromisso interdisciplinar bem como das relações interprofissionais, como a entrevista semiestruturada e o *focus group* sendo que, em termos de método quantitativo, esta investigação privilegiou o inquérito por questionário enquanto técnica de recolha de dados. Consequentemente as técnicas para tratamento de dados recuíram na análise de conteúdo e na análise estatística.

A entrevista qualitativa é, de facto, das técnicas mais usadas na investigação nas ciências sociais. Podemos afirmar que a entrevista qualitativa é considerada uma técnica segundo a qual o entrevistador sugere ao entrevistado alguns temas ou assuntos sobre os quais o mesmo irá ser estimulado para que expresse todos os seus sentimentos e pensamentos de uma forma livre e espontânea. Tal como refere Moreira (2007), a entrevista qualitativa surge como uma conversa que é provocada expressamente pelo entrevistador e guiada por ele, é dirigida a pessoas selecionadas com base em determinadas características, para melhor compreender um fenómeno de interesse para as pessoas implicadas.

Desta forma, tendo em conta a existência de diferentes tipos de entrevista, considerou-se que, a que melhor de adequava aos propósitos desta investigação era a entrevista semiestruturada. Foram realizadas diversas entrevistas sendo que as mesmas se basearam num guião comum para assistentes sociais (Anexo B) e diretores (Anexo C) elaborados pela investigadora e que permitiram orientar o desenrolar das entrevistas. Todas as entrevistas

foram individuais e realizadas em condições de absoluta privacidade nas instalações de cada um dos profissionais entrevistados.

Note-se que a entrevista semiestruturada “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. “(...) o investigador dispões de uma série de perguntas guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192). Desta forma, pretendeu-se dar espaço de narração aos assistentes sociais e diretores, sem que ficassem condicionados com uma estrutura e sequência rígida de questões, ficando livres para responderem como entenderem, exprimindo-se pelas suas próprias palavras (Fortin & Nadeau, 2000).

Desta forma, a entrevista semiestruturada aos assistentes sociais assumiu uma forma específica de um diálogo, que possibilitou aceder de forma direta às opiniões, às conceções, aos valores e aos significados que os mesmos atribuem à sua profissão em contexto escolar, permitindo perceber como interpretam e contribuem para a mobilização de uma prática interprofissional na escola, não esquecendo os conceitos de equipa, papel, tomada de decisão e relações interprofissionais. Já a entrevista semiestruturada aos diretores justificou-se pelo importante papel que detêm na gestão do quotidiano escolar e procurou aceder aos significados e às conceções que estes atores atribuem ao Serviço Social na escola e perceber de que forma interpretam e contribuem para o estímulo de um compromisso/modelo interprofissional de intervenção social em contexto escolar.

Acredita-se que a utilização da entrevista semiestruturada trouxe vantagens para a presente investigação pois a riqueza dos dados obtidos através da mesma foi considerável visto que, permitiu a triangulação com dados recolhidos a partir de outros instrumentos sendo que, não encarando a entrevista como o único instrumento viável, sobretudo quando falamos do estudo de práticas profissionais, aplicaram-se, também, nesta investigação, o *focus group* e o inquérito por questionário.

O *focus group* teve as suas origens na área da sociologia embora atualmente seja utilizado pelas mais diversas áreas do saber propiciando riqueza, flexibilidade e espontaneidade na recolha de dados. Tal como afirmam Galego e Gomes (2005), apesar de o *focus group* implicar respeitar uma série de etapas prévias à sua aplicação, “em termos de resultado final, não é mais do que um diamante em bruto que precisa ser lapidado para que se possa chegar à produção do verdadeiro saber científico” (Galego & Gomes, 2005, p.176). No presente estudo o objetivo geral do *focus group* consistiu em obter o entendimento dos participantes sobre os tópicos em estudo tendo em conta que se assumiu enquanto instrumento complementar no

método misto da recolha e análise de dados, sendo, por isso, de acordo com Galego e Gomes (2005), considerado uma técnica de investigação. Neste sentido, desenvolveram-se *focus groups* com alunos sendo que, trabalhar com crianças e jovens de contextos sociais e culturais distintos aos da investigadora exigiu sempre cuidado, rigor e também sensibilidade ao longo do processo por forma a evitar vieses ou informações distorcidas.

Note-se que, no Serviço Social, tal como refere McLaughlin (2012), existem diversas vantagens na utilização do *focus group*, sendo elas: fornecem uma oportunidade de observar interações e recolher uma grande quantidade de dados ao longo de um curto período de tempo; as discussões conseguem fornecer dados ricos através da apresentação dos próprios pontos de vista dos participantes em comparação com os pontos de vista de outras pessoas; este processo pode ajudar os participantes a clarificar os seus próprios pontos de vista mas, também, pode ajuda-los a considerar pontos de vista alternativos; e os grupos de discussão estimulam a teorização e a elaboração. Apesar dessas mesmas vantagens, “em qualquer tipo de investigação é importante ter em conta alguns cuidados éticos” (Galego & Gomes 2005, p.180). Quanto à constituição dos grupos, é importante que se tenha como critério geral o equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade (Galego & Gomes 2005). Assim, na presente investigação, uma vez que a característica principal se centrou no facto de os alunos serem alvo da intervenção do Serviço Social, a constituição dos grupos levou em conta diferenças em termos de idade, género, cultura, entre outras. Já quanto à constituição dos grupos, a literatura acerca do *focus group* tem sido unânime em considerar que cada grupo deve ser composto por entre seis e doze participantes, não excedendo cinco grupos por projeto de investigação (Oliveira & Freitas, 1998).

Assim, reconhecendo a criança e/ou jovem enquanto sujeito social com muitas contribuições a dar, pretendeu-se compreender, através da sua voz, os seus sentimentos e perceber como analisam e discutem o papel do Serviço Social na escola e na sua vida. De facto, fazer esta ligação entre o que é dito pelos participantes, as observações da investigadora e os objetivos da investigação exigiu um grande espírito analítico e reflexivo com consequente avaliação sistemática e objetiva de todos os dados (Geoffrion, 2003).

Para a realização das sessões foi elaborado um roteiro, constante do anexo D, de questões seguido de forma similar nos grupos sendo que, o mesmo funcionou como um guia de referência geral cujo objetivo passou por evitar que determinados assuntos importantes tivessem sido omissos ou esquecidos aquando da discussão, não tendo sido inibida a espontaneidade dos participantes ou limitada a flexibilidade do moderador (Geoffrion, 2003). Desta forma, os tópicos do roteiro não foram seguidos de forma rígida tendo havido espaço

para introduzir novas questões ou assuntos que não estavam previstos inicialmente, mas que se revelaram pertinentes para o tema em estudo. Inicialmente foi realizada a apresentação da investigadora ao grupo bem como dos objetivos da investigação e explicou-se aos participantes a razão da gravação áudio (informação previamente cedida aquando da assinatura dos consentimentos informados). De seguida, foi referido que não existiam respostas ou opiniões boas ou más ou certas ou erradas, e que todas eram interessantes. Foram apresentadas algumas regras básicas para a condução eficaz do processo, por exemplo: falar só uma pessoa de cada vez, evitar conversas paralelas, entre outras). Não menos importante foi a apresentação de cada um dos elementos do grupo para que todos se ficassem a conhecer. Na apresentação cada um escolheu um nome pelo qual queria ser chamado, no sentido de proteger a sua privacidade. Iniciou-se a fase de discussão com um quebra-gelo, foi solicitado aos participantes dos grupos para discutirem sobre algumas imagens que ilustravam alguns dos principais problemas, geralmente, evidenciados no contexto escolar. Desta forma, as imagens ilustravam, por exemplo, situações como o *bullying*, o *cyberbullying*, a violência doméstica, a pobreza, a violência entre pares e comportamentos desadequados dentro da sala de aula, entre outros. O objetivo foi quebrar o gelo e colocar todos os participantes à vontade para poderem discursar sobre as situações pelas quais já tinham passado na escola. Foi perceptível a facilidade com que os participantes dos dois grupos conseguiram associar sentimentos e emoções às imagens mostradas, não tendo mostrado qualquer dificuldade em identificar semelhanças entre as situações retratadas nas imagens e situações pelas quais já tinham passado revendo-se nessas mesmas imagens. Como refere Geoffrion, (2003, p.331), “esta fase inicial visa aquecer a atmosfera bem como diminuir as tensões, que apesar de ser normais entre estranhos podem ser improdutivas”. Na fase de discussão, mais do que obter respostas, foi muito mais importante compreender os motivos das respostas dadas, tendo a investigadora obtido explicações sobre as respostas, feito o levantamento das experiências vividas que contribuíram para formar as opiniões, e elucidado as emoções e respetivos sentimentos associados (Geoffrion, 2003). Para concluir, verificou-se se existiam questões no roteiro ainda por analisar e agradeceu-se aos participantes pela sua participação e contribuição no grupo.

Por sua vez, a análise dos resultados acompanha a estratégia utilizada por esta investigação, assim, a técnica que mais pareceu ser adequada para o tratamento de informação que foi recolhida, através das entrevistas, *focus group* e questões abertas do questionário foi a que se centra na análise de conteúdo. Neste sentido, como refere Bardin (2009, p.33), a análise de conteúdo “não se trata de um instrumento mas de um leque de apetrechos; ou com

maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

As entrevistas foram transcritas pela investigadora o que permitiu, de certa forma, desocultar determinadas características e aspectos latentes (Pais, 2001), bem como um primeiro olhar sobre o material recolhido, concretizado mediante uma alternância entre duas dimensões em constante interação: o conjunto de questões previamente definidas no guião das entrevistas; e a descoberta, de acordo com um processo indutivo em paralelo com a confrontação do quadro teórico (Guerra, 2010a).

Desta forma, a análise de dados aconteceu em três fases à semelhança do que refere Bardin (2009): 1) pré-análise, 2) exploração do material (codificar e categorizar) e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise selecionaram-se os documentos a serem submetidos à análise (Bardin, 2009), sendo que, esta fase, permitiu já a identificação de algumas ideias chave (Costa & Amado, 2018). Tendo terminado todo o processo de recolha de dados empíricos, procedeu-se à transcrição das entrevistas e *focus groups* que juntamente com as questões abertas do questionário constituíram o “*corpus*¹⁵” de análise (Bardin, 2009:122). Depois das transcrições efetuadas, foi realizado tratamento informático através do *software* WebQDA, onde os textos foram preparados e codificados de acordo com as possibilidades de leitura do computador (Bardin, 2009) e segundo as instruções do *software* referido. De acordo com Costa e Amado (2018), o WebQDA é especialmente útil para investigações que pretendam realizar análise qualitativa de dados uma vez que, com o mesmo, o investigador pode editar, visualizar, interligar e organizar documentos e ainda criar categorias, codificar, controlar filtrar, procurar e questionar os dados.

Note-se que, a codificação correspondeu ao processo pelo qual os dados em bruto dos textos (o conteúdo da transcrição de forma íntegra) foram transformados em unidades que permitiram descrever as características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2009). Neste processo, procurou-se analisar os sentidos das falas dos sujeitos bem como proceder à identificação de categorias empíricas¹⁶. As categorias foram criadas mediante um processo indutivo, depois da informação recolhida com os intervenientes num movimento contínuo da teoria para os dados e dos dados para a teoria.

¹⁵ Por *corpus* entende-se que “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2009, p.122).

¹⁶ Uma categoria é, habitualmente, composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender bem como de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2009).

Posteriormente à definição das categorias definiram-se as unidades de análise¹⁷ (unidades de registo e as unidades de contexto). Note-se que se procedeu a uma análise categorial temática (Ghiglione, 1997; Bardin, 1977). Desta forma, os indicadores foram construídos pelas temáticas, que saltavam naturalmente das falas analisadas, e cuja presença, ou frequência de aparição significavam alguma coisa para os objetivos da presente investigação (Bardin, 2009).

Relativamente à última fase que diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação, de acordo com Bardin (2009), pretendeu-se que os resultados em bruto fossem tratados por forma a adquirirem significado e validade. Desta forma, a análise dos resultados deu-se a partir das evidências recolhidas nas mensagens que surgiram do *corpus* sendo que as mesmas foram sendo confrontadas com o referencial teórico que permitiu fundamentar a análise de conteúdo.

Por sua vez, outro dos instrumentos utilizados foi o inquérito. Quanto a este, o instrumento para a recolha de informação é constituído pelo questionário (Moreira, 2007), que constitui um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no que diz respeito ao texto das questões como na sua ordem (Ghiglione & Matalon, 1997).

Tradicionalmente os questionários eram administrados em papel, contudo, com o passar do tempo a internet passou a ser a forma mais comum de administrar o questionário. De facto, tal como referem Faria e Vieira (2016), tem-se assistido nos últimos anos a um crescente recurso ao questionário *online* o qual tem assumido um lugar cada vez mais visível nas investigações. Desta forma, administraram-se os questionários *online*, através do *Google Docs*, tendo em conta que, esta opção teve manifestas vantagens para a investigadora em termos de rapidez de resposta e economia de custos (Coutinho, 2016), não esquecendo a facilidade de construção e de aplicação do mesmo (Faria & Vieira, 2016).

Quanto às vantagens da aplicação do questionário para o presente estudo, temos o fato de ser um instrumento menos dispendioso pelo que pode ser aplicado a um grande número de sujeitos de várias escolas. Outra vantagem relacionou-se com a natureza impessoal do questionário, a sua apresentação uniformizada, a ordem idêntica das questões para todos os sujeitos, as mesmas indicações para todos, tendo permitido assegurar, até certo ponto, a uniformidade de uma situação de medida a uma outra e assim assegurar a fidelidade e facilitar

¹⁷ A unidade de registo é geralmente a parte mais pequena do texto que se pretende analisar, podendo ser uma palavra, uma frase, uma personagem, um acontecimento, um documento ou um tema (Bardin, 2009). A unidade de contexto é a parte do texto cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para se compreender o significado exato da unidade de registo, ou seja, pode ser a frase ou parágrafo da qual foi retirada a unidade de registo (Carmo & Ferreira, 2008).

as comparações entre os sujeitos (Fortin & Nadeau, 2000). Para além disso, acredita-se que a segurança do anonimato que o questionário proporcionou, fez com que os profissionais exprimissem de forma mais livre as suas opiniões (Fortin, Grenier & Nadeau, 2000).

O inquérito por questionário foi dividido em cinco grupos: 1º Caraterização sociodemográfica; 2º Situação Profissional Atual; 3º Caraterização do trabalho em equipa; 4º definição de papéis; e 5º Caraterização da prática interdisciplinar ao nível do processo de intervenção social escolar. O questionário foi elaborado com trinta e sete questões sendo as mesmas abertas, semiabertas e fechadas (Anexo E), com o objetivo de recolher o máximo de informação que nos permitisse responder às questões de partida.

Considerando que o trabalho em equipa implica trabalhar em colaboração com profissionais de diversas áreas, que têm diferentes pontos de vista sendo um desafio que requer interações eficazes e competências específicas de colaboração, o inquérito por questionário pretendeu compreender como é que os profissionais percecionavam o trabalho de equipa e as relações interprofissionais no seu próprio contexto profissional, estando subjacente a questão da representação de cada um em relação a um modelo de trabalho baseado na interprofissionalidade. Pretendeu-se ir mais além e perceber se o trabalho em equipa se constitui ou não uma estratégia que permite promover processos colaborativos promotores de práticas baseadas num modelo interprofissional bem como caracterizar as relações de partilha e a qualidade de colaboração descontinuando, ainda, que competências específicas de colaboração os profissionais consideram essenciais na persecução de uma prática interprofissional.

Relativamente ao inquérito por questionário *online*, foi realizado um pré-teste, através da aplicação do questionário a dois profissionais (um docente e um psicólogo) de uma escola, o que se revelou ser um momento importante na medida em nos permitiu efetuar algumas revisões melhorando a pesquisa empírica. Este instrumento de carácter padronizado permitiu uma extensa recolha de dados possibilitando assim a comparação de respostas e a verificação de relações entre variáveis mediante análise estatística.

Relativamente à estatística é a ciência que permite estruturar a informação numérica medida num determinado número de indivíduos (Harel, 2000). Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram tratados, na sua maioria, estatisticamente com recurso ao *software* SPSS. Na opinião de Coutinho (2016, p.180), o SPSS “constitui um auxiliar excelente para um investigador em Ciências Sociais e Humanas que tenha procedido a uma recolha de dados quantitativos em que o objetivo da análise é descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses de investigação”. Assim, quanto às estatísticas que permitiram descrever

a amostra designamos de descriptivas sendo que, aos procedimentos estatísticos que nos permitiram inferir resultados da amostra para a população designamos por estatísticas inferenciais (Coutinho, 2016). Independentemente da natureza dos dados e do objetivo da análise procurou-se com a estatística descriptiva: resumir, organizar e descrever os dados obtidos através do inquérito por questionário de forma clara e estruturada; identificar o que é típico ou atípico; identificar diferenças, relações e/ou padrões sendo que, com a estatística inferencial procurou-se encontrar respostas para o problema e testar algumas hipóteses com o recurso a determinados testes estatísticos (Coutinho, 2016; Harel, 2000). A escolha de estatísticas descriptivas a usar deriva da presença de variáveis nominais/ordinais e intervalares (género, profissão, habilitação académica, idade (faixa etária) número de anos de experiência profissional (intervalos) sendo a distribuição dos dados organizados de forma prática e racional através da criação de categorias e apresentando-os em tabelas de frequência onde cada categoria foi associada ao seu número de ocorrência.

Relativamente ao tipo de teste a aplicar, foi necessário realizar uma escolha pelo que, optou-se por usar testes não paramétricos, uma vez que a amostra é de pequena dimensão sendo o seu tamanho desigual, ou seja, é constituída por um número desigual de profissionais como docentes, psicólogos, terapeutas da fala e animadores. Para além disso, e tal como refere Firmino (2015), geralmente variáveis qualitativas, como a grande parte das variáveis deste estudo, estão mais ligadas aos testes não paramétricos. Apesar de tudo, Coutinho (2016) alerta para a ideia errada de que o facto de se usarem testes não paramétricos diminui ou interfere com a qualidade dos resultados obtidos na investigação. A autora reforça que nada tem a ver e que cada teste tem o seu devido valor garantido dependendo do contexto da sua aplicação. Assim, foram realizados testes de associação, Testes *QuiQuadrado* (χ^2) e *de Man Whitney*. Estes, por sua vez, são testes de hipóteses¹⁸ e pretendem determinar se uma variável está associada a outra variável.

¹⁸ Em estatística, um teste de hipótese pretende, sobretudo, verificar a validade ou não de uma determinada hipótese (Firmino, 2015). Assim, existem duas hipóteses, a hipótese Nula (H_0) e a hipótese alternativa (H_1), assim, a hipótese nula corresponde ao que é tradicionalmente aceite, ou seja, as variáveis são independentes sendo que, a hipótese alternativa, relaciona-se com uma situação em que existe uma alteração face ao que é habitual, sendo que as variáveis apresentam relação entre si (Firmino, 2015). O resultado relevante dos testes corresponde ao nível de significância (α). Tal como refere Coutinho (2016, p. 200), os níveis de significância mais usados são geralmente de 0,05 e 0,01 ou ainda 0,001 quando o nível de erro é ainda menor, sendo que, quando se determina um valor de significância menor que 0,05 significa que “a probabilidade de os meus valores serem fruto do acaso é menor que 5 vezes em 100”. Desta forma, rejeita-se a hipótese nula concluindo-se que as duas variáveis se encontram associadas.

4.4. Operacionalização e Procedimentos da Pesquisa

Falar sobre a operacionalização da presente investigação implica falar de toda uma trajetória realizada, que nem sempre encontrou caminhos fáceis, mas que se iniciou no ano de 2014, com a inscrição e frequência no curso de Doutoramento em Serviço Social no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Desta forma, em junho de 2015, foi apresentado o projeto de tese que, no fundo, definiu desde o primeiro momento, o tema do Serviço Social na escola na sua relação com as demais profissões no processo de intervenção social. Desta forma, surge o interesse pelo tema da interdisciplinaridade. O interesse pelo tema decorreu por um lado, do percurso profissional da investigadora, ligado ao Serviço Social na escola, mas, também, pela constatação de ser um tema pouco explorado ao nível da literatura Portuguesa. Apesar de tudo, sobressaíam algumas dúvidas conceptuais acerca do tema da interdisciplinaridade.

Ao longo do ano de 2015/2016 procedeu-se à exploração conceptual que permitiu problematizar o objeto de estudo e aprofundar e delimitar o quadro teórico de referência. Esta tarefa foi dedicada a um conjunto de leituras relevantes sobre o tema, com vista a identificar os conceitos e pontos de vista a serem cobertos pela investigação. As leituras permitiram ter uma percepção acerca dos problemas mais importantes em discussão recente nas grandes áreas da Educação, do Serviço Social e da interdisciplinaridade e definir os eixos de análise e principais correntes teóricas, definindo a opção de leitura do objeto de investigação.

Procurou-se definir o campo empírico, sendo que, no âmbito do protocolo existente entre o ISCTE e a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), foi, também, formalizado via CIES-IUL, um pedido de acesso às bases de dados estatísticas da DGEEC para fins de investigação (indicadores estatísticos sobre a quantidade de assistentes sociais a exercer funções em escolas, a nível nacional; distribuição geográfica das escolas e os lugares que os assistentes sociais ocupam (SPO; GAAF, entre outros). Contudo, este pedido não obteve resposta favorável.

Já a um nível conceptual, a interdisciplinaridade nunca se revelou, à partida, um conceito fácil, sendo que já um dos pareceres ao relatório de progresso, aprovado em 2016, referia a carência de uma definição clara acerca do mesmo. Esse mesmo parecer sugeria, ainda, a necessidade de se explicar, justificar e fundamentar melhor a parte metodológica.

Ao longo do ano de 2016/2017 apesar de não ter havido grandes desvios em relação à proposta inicial, efetuaram-se algumas modificações tanto na pergunta de partida que foi reformulada e dividida em duas, como nos objetivos gerais e específicos e questões de

investigação. Estas alterações deveram-se ao aprofundamento conceptual que levou à construção de um quadro teórico argumentativo que levou à operacionalização das novas perguntas de investigação, objetivos e questões.

Procedeu-se, ainda, à delimitação do campo empírico, que passou a ser constituído por Escolas (Agrupadas e não Agrupadas) das zonas pertencentes as NUTS II, da Região Centro com assistentes sociais integrados no ano de 2016/2017. Esta escolha deveu-se ao fato de existir maior grau de proximidade do local de residência da investigadora a estas Zonas e também ao fato de, provavelmente, serem Agrupamentos menos saturados em termos de pedidos para realização deste tipo de investigação.

A identificação das escolas foi efetuada através de uma pesquisa exaustiva no *site* institucional de cada Escola (agrupada e não agrupada), bem como através de contactos privilegiados na Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Foram identificadas 14 escolas com assistentes sociais integrados tendo-se iniciado os contactos formais e necessários, tanto com os Diretores como com os assistentes sociais, em outubro de 2017, no sentido de perceber a sua disponibilidade e vontade em participar na investigação.

Contudo, e apesar de algumas respostas terem sido favoráveis, em virtude da presente investigação incidir sobre o Serviço Social em meio escolar, as escolas referiram que ficariam a aguardar pela devida autorização da Direção Geral da Educação (DGE) para realização de estudos em contexto escolar para confirmarem a sua participação. Desta forma, no mês de dezembro de 2017 foi solicitada a devida autorização no *site* da DGE, cuja decisão emitida no dia 21 de dezembro, proferiu que a presente investigação, uma vez que tratava dados pessoais através de instrumentos de gravação áudio, obrigava a que fosse solicitada uma autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD). Desta forma, no dia 22 de dezembro de 2017, no *site* da CNPD foi submetido o Formulário Geral de Notificação, no sentido de iniciar o processo de pedido de autorização na CNPD procedendo ao pagamento de uma quantia de 150 euros. Seguiu-se um processo moroso, onde houve necessidade de efetuar diversas exposições e contactos devido à ausência de respostas tanto por parte da CNPD como por parte da DGE.

Desta forma, a autorização da CNPD foi emitida no dia 23 de maio de 2018 (Anexo F), depois de a investigadora ter recorrido tanto ao Provedor de Justiça como à Assembleia da República, que sempre reponderam com toda a prontidão possível. No dia 24 de maio de 2018 a devida autorização foi introduzida no *site* da DGE sendo que, apenas no dia 24 de julho de 2018 a DGE aprovou a realização do estudo (Anexo G).

Desta forma, este processo veio a revelar-se uma tremenda angústia e insatisfação pela forma como decorreu, tendo implicado um adiamento considerável na recolha dos dados. Passou-se meio ano, desde o primeiro contacto com as escolas e a obtenção das autorizações da DGE e CNPD, o que implicou perder um ano letivo escolar e ter de esperar pelo ano letivo seguinte (2018/2019) para entrar no terreno. Implicou, ainda, a mudança de assistentes sociais que saíram de escolas já contactadas e que já tinham aceitado participar no estudo.

Desta forma, procedeu-se, novamente, ao contacto com todas as escolas em setembro de 2018 tendo-se redefinido, novamente o campo Empírico. Este, inicialmente era constituído por 14 escolas, contudo, em Setembro de 2018 a investigadora teve conhecimento de mais uma escola, por uma das assistentes sociais participantes no estudo, da Região Centro com assistente social integrada sendo que, uma vez que esse dado surgiu antes do início da recolha de dados, optou-se por englobar, essa mesma escola, no campo empírico. Desta forma, o campo empírico passou a ser constituído por 15 escolas (Agrupadas e Não Agrupadas) das zonas pertencentes as NUTS II, da Região Centro com assistentes sociais integrados. Todas as escolas foram contactadas, inicialmente, através de contactos telefónicos com as assistentes sociais e respetivos diretores e, posteriormente, com o envio por *email* dos pedidos formais endereçados a cada uma das escolas onde se anexaram as devidas autorizações da DGE e CNPD. Aceitaram participar no estudo 10 escolas (Agrupadas e não Agrupadas).

Aquando dos contactos realizados, a partir de setembro de 2018, foram sendo disponibilizados os inquéritos por questionário *online*. Aqui, as formas de proceder foram divergindo de escola para escola, pois se houve escolas em que o próprio diretor institui que seria o mesmo a fazer chegar o instrumento a todos os diretores de turma e técnicos especializados, casos houve em que o mesmo delegou essa tarefa no assistente social.

Desta forma, a recolha de dados decorrente das entrevistas aos assistentes sociais, diretores e *Focus Groups*, decorreu desde o mês de setembro de 2018 até ao mês de janeiro de 2019, sendo que, a recolha dos dados provenientes do inquérito por questionário estendeu-se até dezembro de 2019. Verificou-se que, até janeiro de 2019 a taxa de participação no inquérito por questionário *online* estava muito aquém do que se esperava. Desta forma, os diretores de escola foram novamente contactados no sentido de serem alertados para esta situação e de apelar a um maior incentivo ao seu preenchimento. Com o passar do tempo, a taxa não obteve grandes aumentos, tendo-se optado por contactar as assistentes sociais no sentido de perceber em que sentido poderiam contribuir para ultrapassar este constrangimento. Apesar de estas se terem disponibilizado para falarem diretamente com diretores de turma e outros técnicos, a verdade é que até dezembro de 2019 a taxa de

participação continuou sem grandes aumentos. Assim, depois de um período sem novas entradas deu-se por concluída a recolha de dados, através deste instrumento, no final do mês, tendo sido criado o ficheiro de respostas para o *excel* para posterior análise estatística e interpretação no *software* SPSS.

Relativamente à realização dos *focus group*, uma vez que apelava a uma participação mais ativa por parte das assistentes sociais, foram evidentes grandes resistências por parte das mesmas para a realização deste momento de recolha de dados. Apenas três das escolas se comprometeram, inicialmente, a realiza-lo, contudo, duas delas acabaram mesmo por desistir, uma vez que numa, a assistente social considerou que a falta de tempo a impedia de se dedicar à mobilização deste tipo de grupo e, na outra, a assistente social que se comprometeu a realizar o *focus group* saiu, visto que estava em substituição de outra assistente social, que no seu regresso não mostrou disponibilidade em dinamizar o *focus group*. Desta forma, realizou-se um *focus group* numa das escolas participantes no estudo, e optou-se por realizar outro *focus group* no Agrupamento de Escolas da investigadora, tendo sido outra técnica especializada a dinamizar o grupo.

Não menos importantes foram as questões éticas a ter em conta, pois quando se trata de investigações com seres humanos, a ética e a moral são questões fundamentais. Assim, tal como referem Bogdan e Biklen (1994:75) a ética em investigação “(...) consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Direitos tão fundamentais como a autodeterminação, a intimidade a confidencialidade e o anonimato foram salvaguardados na presente investigação. O direito à autodeterminação foi assegurado com a possibilidade que foi dada a cada participante de poder decidir sobre a sua participação ou não na presente investigação. Não foi usado qualquer meio coercivo para tentar convencer os sujeitos a participar na investigação sendo que, todos foram informados da possibilidade de se poderem retirar em qualquer momento do estudo, se assim o entendessem. Quanto ao direito à intimidade corresponde à salvaguarda da vida pessoal dos sujeitos. A investigadora tentou assegurar que o estudo fosse o menos invasivo possível protegendo ao máximo a intimidade de todos sujeitos. Este direito foi assegurado das seguintes formas: com a liberdade que foi dada aos sujeitos para decidir até onde ir com a informação prestada, fosse ao nível de valores, opiniões ou outras informações pessoais ou profissionais; com a obtenção dos dados com o seu conhecimento, nomeadamente através da gravação de áudio nas entrevistas semiestruturadas aos assistentes sociais e diretores e *focus group*; e com o evitar de questões privadas e pessoais para além do que era necessário, nomeadamente nas entrevistas, questionários e *focus group*. O direito ao anonimato e à

confidencialidade dizem respeito à salvaguarda da identidade dos sujeitos, ou seja, os resultados são apresentados para que nenhum dos participantes possa ser identificado (Bogdan e Biklen, 1994; Fortim, Brisson e Coutu-Wakulczyk (1999). Na presente investigação, o questionário é anônimo e confidencial, unicamente para uso exclusivo da investigadora, tendo sido garantidos os requisitos éticos quanto às informações recolhidas. Quaisquer dados relativos à identificação foram apenas solicitados com o intuito de auxiliar a interpretação de outras respostas. Quanto às informações resultantes das entrevistas, resultaram unicamente para uso exclusivo da investigadora garantindo, assim, o anonimato e confidencialidade da informação prestada. Para a realização das entrevistas e *focus group*, foram, ainda, considerados alguns aspectos, como por exemplo, o local de realização dos mesmos bem como a adequação da relação do investigador às rotinas dos envolvidos respeitando sempre a privacidade, direitos e interesses de todos os participantes, fossem adultos ou crianças. O anonimato, tal como indicam Bogdan & Biklen (1994) não contemplou apenas o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida tendo o especial cuidado para que a informação não fosse utilizada de forma pessoal e política. A dimensão ética nesta investigação assegurou, ainda, tanto às crianças e seus encarregados de Educação, assistentes sociais e diretores o direito de consentirem, ou não, participar da pesquisa sendo que uma das fases mais significativas da questão ética correspondeu à assinatura do consentimento informado, esclarecido e livre (Anexo H) que consistiu na escolha que foi garantida aos mesmos de quererem, ou não, participar na investigação depois de previamente informados acerca dos respetivos objetivos de investigação, características do estudo, condições de realização e do direito de acesso e retificação dos dados.

CAPÍTULO 5

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

5.1. Pensar a profissão de Serviço Social no contexto escolar: Fundamentos e significados da definição de Serviço Social Escolar

Definir adequadamente a identidade profissional dos assistentes sociais que exercem a sua prática em contexto escolar não é, de todo, uma tarefa fácil e estanque. Ainda que, este estudo, não tenha a pretensão de retratar essa luta, assenta na premissa de que o Serviço Social escolar é, atualmente, definido através de uma ampla variedade de configurações da prática, o que faz com que não seja possível criar uma única definição verdadeira e válida da profissão (Kelly, 2008). Quando questionados sobre o significado da profissão de Serviço Social escolar, tanto no grupo dos assistentes sociais como no grupo dos diretores a sua resposta quase nunca foi imediata tendo, inicialmente, surgido o Serviço Social definido a partir de uma linguagem metafórica, tal como já havia acontecido, por exemplo, no estudo de Barreiros (2012), como “(...) *o Serviço Social é o suporte (A7)*”, ou “(...) *tenho vários braços direitos e um deles é o Serviço Social (...)* (D4)”, ou ainda: “*O Serviço Social faz ligações (...)*” (D3).

Contudo, neste campo de atuação, que é a escola, diversas assistentes sociais identificam os direitos humanos enquanto elementos estruturantes da profissão, como se pode verificar no seguinte discurso: “*Depois é responsável por salvaguardar os direitos e os deveres dos alunos e famílias bem como dos seus interesses. É uma profissão que salvaguarda os direitos humanos, nomeadamente a efetivação do direito à educação de todos os alunos, uma vez que este direito, por diversas razões não é bem salvaguardado (A7)*”.

Também de acordo com dois Diretores: “*Estamos a falar de um profissão que atua com base nos direitos humanos cujo objetivo principal será perceber que fatores estão a interferir com as trajetórias escolares dos nossos alunos (D2)*” sendo que, “(...) *a profissão de Serviço social procura “(...) promover o direito à educação (D1)*”.

Não sendo nova, a questão dos direitos humanos no Serviço Social, tal como afirma, Carvalho (2018), o Serviço Social é uma profissão que promove a mudança e a justiça social onde os direitos humanos, atualmente, se destacam sendo que, o pensar e o agir do assistente

social deverão basear-se no enquadramento desses mesmos direitos. Desta forma, afirmada a centralidade que os Direitos humanos têm na ação do Serviço Social no contexto escolar para as participantes, considera-se que os assistentes sociais que atuam neste contexto de intervenção específico poderão ser considerados os defensores de primeira linha dos direitos humanos (Healy, 2008). Esta lógica de pensamento encontra-se presente no discurso de algumas crianças e jovens participantes nos *focus groups* no sentido em que, também elas caracterizam a profissão como sendo responsável por assegurar os Direitos humanos. Os direitos mais referidos no primeiro grupo, estão bem documentados na Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), um documento que acaba por destacar e respeitar a individualidade e personalidade de cada criança esclarecendo uma diversidade de direitos que se distribuem ao longo de três categorias (Fernandes, 2009; Tomás, 2011), sendo elas: os direitos de provisão¹⁹, os direitos de proteção²⁰ e os direitos de participação²¹. Assim, tendo em conta que as crianças não são meros depósitos de medidas, parece ser valorizada pelas próprias crianças e jovens a possibilidade que a profissão concede aos alunos de serem ouvidos e de se fazerem entender encarando-os, dessa forma, enquanto sujeitos ativos com voz própria, como é possível verificar no seguinte discurso: “*Se não me engano, para ajudar de varias formas qualquer aluno durante o percurso escolar e depois trabalhar com pessoas que não estão a ver respeitados os seus direitos humanos. (...). Por exemplo, o direito à escola há miúdos que aqui andam e que se não fosse a assistente social a tratar de coisas eles não andavam na escola bem como andam. E depois outra coisa, há o direito a dizermos o que achamos, muitas das vezes é negado, porque ninguém nos quer ouvir e ter opinião é uma coisa importante e que tem de ser valorizada. (...) porque mesmo que digamos coisas que muita gente não gosta de ouvir, ainda assim somos ouvidos (William, FG.1)*”.

Wilson et al. (2011) chamam à atenção para a forma como os assistentes sociais ouvem as crianças, porque a mesma irá influenciar a forma como elas irão olhar para os assistentes sociais e, consequentemente, irá influenciar a percepção que as mesmas irão desenvolver acerca deste profissional. Esta questão é, também, referida no segundo grupo de participantes, onde é valorizado o direito que é concedido não só às crianças para serem ouvidas mas também aos seus pais reforçando o direito de estes participarem nos assuntos que dizem

¹⁹ Incluem-se os direitos básicos de sobrevivência, à vida familiar, à educação, à saúde, segurança social, recreio e cultura.

²⁰ Pretendem dar uma atenção mais diferenciada às crianças sendo que se identificam nesta categoria os direitos relativamente à discriminação, vítimas de maus-tratos, exploração, abuso sexual, injustiça e conflito.

²¹ Referem-se à expressão e valorização da opinião da criança em todas as decisões que lhe digam respeito considerando, sempre, a criança como sujeito ativo na sociedade.

respeito aos seus filhos, de serem respeitados, de poderem expor as usas ideias e preocupações e de poderem receber explicações sobre todos os acontecimentos relacionados com a vida escolar dos seus filhos.

Para além de ser identificada como uma profissão interventiva e prática é de notar, também, uma configuração inovadora mais reflexiva e política da profissão em contexto escolar pois tal como refere uma das assistentes sociais: “*O Serviço Social na escola é algo ativo e dinâmico, muito interventivo e reflexivo (A5)*”. Tal como afirma Carvalho (2012), a prática reflexiva deve ser holística, o que significa que o profissional tem a responsabilidade não só de considerar os problemas ao nível do individuo/família mas, também, de efetuar uma análise integrada que inclua o nível micro, meso e macro e utilizar o conhecimento de uma forma crítica e reflexiva no sentido de promover a mudança não só individual e familiar mas também social numa intervenção preocupada e informada pelas questões sociais atuais. Neste sentido, vislumbra-se um enquadramento da profissão a partir da consideração das medidas de política o que pressupõe pensar a escola para além do espaço escolar, ou seja, integrar a profissão também a um nível macro num compromisso com a justiça social, considerando as medidas de política social e educativa existentes. Desta forma, para cumprir os seus papéis, de acordo com uma das assistentes sociais, “*(...) a sua intervenção, deverá ser estrategicamente pensada tendo em conta as políticas presentes nas escolas, tendo em conta a educação inclusiva na relação da família com a escola e na melhoria das condições de vida dos jovens e das suas famílias tendo em conta os seus direitos (A3)*”.

Desta forma, o Serviço Social é caracterizado enquanto profissão que vai para além dos muros da escola para se focar outros contextos de vida das crianças e jovens por forma a poder desenvolver uma intervenção contextualizada, ou seja, tal como refere uma das crianças: “*Eu acho que o Serviço Social tenta perceber como os alunos vão e como eles passam o dia e a noite e o que acontece em casa, na família, na escola, lá na rua no bairro. Perceber porque é que têm aquela tristeza, se têm alguma preocupação, se têm alguma coisa... não é só em casa que interessa lá fora também é importante saber o que se passa (Ester, FGI)*”.

Neste contexto, a profissão surge relacionada não só com o conhecimento da realidade social de cada Aluno e/ou família e de outras medidas de política, nomeadamente sociais (ao nível da saúde, do emprego, habitação, entre outras), mas também com a importância atribuída à mobilização de determinadas competências para ativar as redes de suporte formal e informal dos alunos e/ou famílias, porque como reflete uma das assistentes sociais: “*(...) nós pensamos na escola e pensamos no sucesso escolar ok mas para o aluno ter sucesso escolar,*

ou académico tem de ver suprida as suas necessidades básicas bem como da sua família, e falamos depois do trabalho com políticas não só educativas mas sociais no âmbito da saúde, da habitação, do emprego porque o objetivo é sempre o bem-estar deles. Por isso é que a profissão é responsável por ativar relações entre a família a escola e a comunidade e nesta no sentido de ativar as redes de suporte formal e informal para responder às diversas necessidades (A9)".

Apesar de podermos identificar um Serviço Social preocupado em responder a determinadas necessidades básicas tendo em conta a dignidade e o bem-estar dos alunos/famílias, identifica-se, também, uma aspiração de promover a mudança, porque a profissão: “ (...) pretende promover a mudança também nas situações dos alunos e das famílias quer neles próprios enquanto pessoas quer também nas suas situações sociais (A4) ”.

Neste processo, é visível através de alguns discursos que, o Serviço Social apoia a sua intervenção com e não para as pessoas, ou seja, tal como refere Almeida (2013), o assistente social raramente substitui o utente, devendo promover um processo de co-construção em torno de um processo de intervenção com todos os atores que dele fazem parte numa lógica de emancipação, capacitação e mudança. Surge, então, um Serviço Social na escola, que pretende, fortalecer espaços de reflexão e consciencialização sobre os problemas e situações vivenciadas pelo próprio aluno e/ou família no sentido de os mesmos obterem controlo sobre a sua própria vida e acompanhá-los nesse processo de aquisição de competências e capacidades para que possam realizar as suas aspirações, bem como satisfazer as suas necessidades. Uma das assistentes sociais reflete sobre isso mesmo: “*O Serviço Social tem uma atuação bastante específica, mas também abrangente e acima de tudo trabalha com grupos, com comunidades, com as políticas e, portanto, o Serviço Social não passa só por dar, por dar alimentos e por dar dinheiro. (...) É um Serviço Social que atua nos e com os alunos, as famílias, que atua na e com a comunidade. Ma eu acho que o Serviço Social é responsável por fazer refletir sobre a própria realidade social, dos alunos e das famílias, a que pertencem e encorajá-los, digamos assim, a transformá-la, além de acompanhá-los nesse processo (A5)".*

Esta ideia encontra-se também presente no discurso de alguns participantes dos *focus groups* que reforçam a ideia de uma profissão que trabalha com pessoas e não para as pessoas, ou seja, é valorizado o trabalho que é feito em conjunto tanto com o aluno como com a família. De facto, na atualidade, é exigido à escola uma educação de qualidade no entanto, essa qualidade não é por si só suficiente, “ (...) ou seja, não podemos esquecer que estamos na escola, efetivamente temos todo um trabalho com o aluno de relação com a família e

também com o meio, o contexto onde eles efetivamente se situam no sentido de promover a inclusão de todos os alunos através de intervenções criativas, inovadoras e que tenham em conta as medidas de política que estão presentes nas escolas (A2) ”.

Comparando as configurações atribuídas pelas assistentes sociais à profissão com as configurações atribuídas pelos diretores, podemos identificar algumas similaridades, mas também diferenças. Enquanto o discurso das assistentes sociais entrevistadas associa o Serviço Social a um compromisso com os Direitos humanos, vinculado a uma estratégia de ação mais alargada, tendo em conta a importância da consciencialização do aluno e/ou família sobre a sua própria condição numa lógica de capacitação no sentido de ultrapassar a sua situação, num processo co-construído entre alunos e/famílias e assistente social, a maioria dos diretores, sem que alguns deixem de assinalar uma prática enquadrada pelos Direitos Humanos, associam a prática à necessidade de colmatar determinadas necessidades e problemas, senão vejamos: “*(...) numa escola em que, vinte por cento, aproximadamente, dos encarregados de educação está no desemprego, numa escola em que, ao lado das outras se nota uma disparidade grande em termos das habilitações literárias dos encarregados de educação e necessidade de envolvimento parental, a necessidade do serviço social é enorme e, portanto, o número de solicitações é cada vez maior (D1)* ”. Outro diretor corrobora esta visão da profissão ao referir que: “*Bom, eu vou-lhe dizer para que é que eu quero ter um assistente social na escola. Como lhe digo, quando tenho questões de absentismo, de integração problemática, normalmente eu recorro a assistente social. (...) Há sempre casos que...vamos lá a ver...eu chamo a assistente social sempre que há problemas (...)* (D5) ”.

De facto estes discursos aproximam-se daquilo que se pode designar de “modelo médico” onde o objetivo consiste em conhecer os problemas, as causas, as manifestações e sintomas e os meios de tratamento (Robertis, 2011) não levando em conta os aspetos positivos e dinâmicos das situações. Neste caso a função do assistente social é “tratar uma doença social, arranjar uma solução e resposta para os que sofrem de carências ou disfunções” (Robertis, 2011, p.66). Esta forma de abordar a profissão leva a que a mesma seja identificada apenas com as patologias e as carências centrando-se na análise dos aspetos negativos das situações, bem como de situações de emergência, pois tal como refere um dos diretores: “*O serviço social tem de responder a situações que são imediatas e de emergência (...)* (D1) ”. Contudo, e ainda de acordo com o mesmo diretor: “*(...) depois com mais tempo julgo que é uma profissão que entende e procura conhecer as causas dos problemas e trabalha a esse nível com o objetivo de ultrapassar problemas instalados, de empoderar os alunos e famílias por forma a melhor o seu bem-estar (D1)* ”.

Assim, ainda que de forma tímida, à semelhança do estudo realizado por Oliveira (2016), sobressaem outras dimensões nos discursos de alguns diretores como o “empoderamento”, entendido enquanto processo que permite desenvolver determinadas competências pessoais e sociais nos alunos e nas famílias cujo objetivo é que as mesmas possam resolver os problemas promovendo o bem-estar dos mesmos.

Apenas um dos diretores participantes no estudo, acaba por caracterizar a profissão de acordo com uma dimensão mais alargada como se pode verificar através do seu discurso, associada a uma prática de cariz político ancorada em processos reflexivos e dinâmicos: “*Tendo em conta uma ação mais dinâmica, proactiva e reflexiva da profissão (...) porque depois há toda uma dimensão política com a qual a profissão se relaciona e que diz respeito ao conhecimento/intervenção com as políticas sociais e escolares (D2)*”.

Não obstante, apesar do foco nos problemas, os diretores não deixam de reconhecer a importância que a profissão de Serviço Social assume no contexto escolar, pois como revela, por exemplo, um dos diretores a profissão: “*É tão ou mais importante que se neste momento terminasse as pessoas iam sentir falta (...) (D2)*”, contudo, os diretores não deverão ser alheios a um olhar mais profundo e conceptual acerca da profissão.

5.2. Objetivos do Serviço Social no contexto escolar

Dois dos grandes objetivos do Serviço Social mencionados pelas assistentes sociais centram-se no combate às desigualdades escolares e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. À semelhança do estudo realizado por Sidalina Almeida (2001), acerca das representações e práticas do Serviço Social em contexto educativo, também no presente estudo é possível vislumbrar a escola numa inter-relação direta com a sociedade, na medida em que existe consciência da existência de determinadas desigualdades presentes nas escolas. Ferreira (2003, p.8) refere que

a educação tem mesmo de ser pensada de forma globalizada e holística pois tem lugar em diversos contextos - escolar, comunitário e familiar – estando ainda ao seu serviço diversas instituições e entidades da sociedade com responsabilidades sociais e educativas. Assim, trabalhar no campo educativo implica sempre ter em conta o quadro global e as inter-relações existentes.

Desta forma, as assistentes sociais focam-se, sobretudo, no enquadramento social do aluno (condições familiares, económicas, sociais e culturais) para refletir sobre a importância de centarem a sua prática no combate às desigualdades que se manifestam na escola, pois

como referem: “(...)*repare, quando os alunos entram no portão da escola eles não vêm numa perspetiva de igualdade, eu costumo dizer que há aqueles que não viram os pais, há os que não tomaram o pequeno-almoço, aqueles que não tomaram banho, aqueles que pelas suas necessidades educativas não vão conseguir compreender a matéria como os outros (...)* (A6)”.

Tal como refere Mendonça (2009), o facto de existirem escola que se encontram em territórios isolados pode acentuar as desigualdades de oportunidade de sucesso escolar, que se apresentam mais reduzidas para alunos cujas vivências culturais não vão além dos limites de uma povoação isolada, desta forma, tal como refere outra das assistentes sociais: “*Ainda há muitas desigualdades escolares (...), isso reflete-se de tantas formas, até pela questão da deslocação para a escola, há alunos que vêm a pé para a escola, que vêm de transporte e têm de se levantar cedíssimo e que saem daqui às seis e tal e só chegam às oito da noite a casa, e só por aí já há desigualdade. Têm acesso à escola é verdade, mas é de forma desigual. Este contexto, onde a escola está inserida, é um contexto de grande precariedade económica e logo não têm uma frequência igual a outros que têm contextos mais equilibrados como na zona central da cidade (A7)*”.

Relativamente aos alunos transportados, apesar de o transporte poder vencer a barreira da distância, as grandes distâncias muitas vezes percorridas entre a escola-casa e a casa-escola, proporcionam diversas vezes cansaço e desgaste físico e emocional ao chegar à escola reduzindo, ainda, o tempo dedicado a outras tarefas em casa relacionadas tanto com o estudo como com o lazer. Ainda de acordo com Seabra (2009) é possível identificar diferenças sociais que se têm associado à desigualdade presente nas trajetórias escolares e que se prendem, por exemplo, com a situação social dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do aluno e/ou dos seus ascendentes bem como com o território de residência, contudo, de acordo com o discurso das assistentes sociais, é possível verificar que se assumem enquanto elementos ativos que contribuem para atenuar e contrariar os fatores geradores dessas desigualdades nas trajetórias escolares, como? Uma das assistentes sociais responde: “*Ao intervimos com as crianças, respeitamos a sua individualidade, a sua identidade, a sua autodeterminação, a sua origem, chamamos pelo nome, não é o aluno dois mil não sei das quantas, é o João, é o Pedro, que quando saiu de casa deixou um pai, por exemplo, doente, ou uma mãe que estava a trabalhar por turnos e hoje teve que se deslocar à escola, é um João que até chegou atrasado na escola sim, mas que nem tomou o pequeno-almoço...é nesta perspetiva, o respeitar a história de cada um, as suas características. É esta*

a essência do nosso dia de trabalho, percebermos de forma clara quem são os nossos meninos (...) (A6) ”.

De facto, a escola não poderá abrir mão desta prática mais humanizada, mais ética, defensora da pluralidade na escola mas da singularidade de cada criança e jovem e tal como refere uma das assistentes sociais: “*O nosso papel é repensar a forma como as coisas funcionam, refletir, arranjar outras formas e no fundo respeitar estes alunos, a sua dignidade (A9) ”.*

Por outro lado, outro dos grandes objetivos do Serviço Social no contexto escolar passa por promover o sucesso educativo, no entanto, é perceptível através de alguns discursos que este sucesso não deverá centrar-se, única e exclusivamente no desempenho cognitivo dos jovens, mas também na conquista de um sucesso relacionado com a valorização e trabalho ao nível das competências pessoais e sociais dos alunos por forma a terem sucesso na vida, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Para mim, o objetivo fundamental do Serviço Social é a promoção do sucesso educativo (...) não só no sucesso escolar do aluno mas mais importante é a promoção do seu sucesso e desenvolvimento pessoal e social (A1) ”.*

Estas conceções vão ao encontro da ideia de Vieira e Dionísio (2012), que referem que o sucesso educativo, mais do que o desempenho cognitivo positivo, deverá ser entendido enquanto integração social, aquisição de autoestima bem como de competências pessoais e sociais. Assim sendo, os objetivos mencionados só poderão ser alcançados se o assistente social realizar uma análise do(s) impacto(s) que determinados ambientes/situações têm nas crianças e jovens (sala de aula, grupos de pares, condição socioeconómica das famílias, envolvimento das famílias, entre outro), sendo que, as assistentes sociais participantes neste estudo, fazem referência a um conjunto diversificado de situações que podem ser agrupadas em diferentes domínios, que mais frequentemente surgem no quotidiano nas relações entre alunos, escola, família, comunidade e sociedade e que se elencam na tabela 5.1.

Quadro 5.1 - Situações acompanhadas pelo assistente social na escola por domínios

Domínio Escolar	Absentismo escolar; Questões comportamentais; Desmotivação escolar; Desinvestimento, desinteresse e/ou desvalorização escolar; Indisciplina; Dificuldades de integração na escola; Dificuldades de aprendizagem; Violência escolar; Abandono escolar
Domínio Sociofamiliar	Carência socioeconómica; Negligência parental; Destrução e disfuncionamento; Maus-tratos; Violência doméstica; Baixas qualificações dos pais; Desemprego; Fraco acompanhamento e supervisão familiar do percurso escolar dos filhos; Baixas expectativas dos pais em relação à escola; Negligência escolar; Trabalho sazonal; Emprego precário; Pobreza extrema; Práticas parentais inconsistentes; Situações de divórcio; Falecimento de um dos progenitores; Isolamento Social.
Domínio Saúde	Consumo de substâncias psicoativas por parte dos alunos; Questões relacionadas com saúde mental dos alunos; Consumo de substâncias psicoativas por parte dos pais; Questões de saúde mental dos pais; Alcoolismo em contexto familiar.

Fonte – Elaboração própria, a partir das entrevistas às assistentes sociais (2019)

Desta forma é perceptível que o Serviço Social procura no contexto escolar promover o sucesso educativo, nas suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, relacional, familiar, comunitária, socioeconómica), ou seja, ajudar as crianças e jovens no sentido de poderem ter sucesso, não só na escola mas também na vida dando-lhes oportunidades e recursos para ajuda-las a alcançar o mesmo num ambiente escolar seguro, mobilizando para isso, a construção de uma relação de ajuda bem como uma intervenção ancorada no conhecimento aprofundado das dinâmicas sociais, do contexto local e familiar de qualquer aluno (Duarte, 2018).

De facto, os alunos estão inseridos numa determinada realidade e há que a conhecer e respeitá-la constituindo-se a escola enquanto espaço onde se reflete o contexto familiar, social e cultural de cada aluno. Tal como referem Almeida, Peixoto e Oliveira (2018), as contradições da sociedade capitalista, marcada por questões estruturais como a precariedade, o desemprego, a violação dos direitos sociais, manifestam-se na escola através do abandono escolar, insucesso escolar, comportamentos violentos, falta de acompanhamento da família relativamente ao percurso escolar dos alunos, consumo de substâncias psicoativas e de tantas outras situações que se manifestam na escola, como referido pelas assistentes sociais.

5.3. Os papéis do assistente social no contexto escolar

É importante destacar que nas experiências profissionais registadas através dos discursos das assistentes sociais, participantes neste estudo, é visível a diversidade de papéis que as mesmas desempenham na escola. Note-se que, os papéis constituem os meios pelos quais um consenso de valores é traduzido em ação, de modo que, a definição do papel, está enraizada na expectativa da sociedade (Higham, 2006). Assim, os vários papéis mencionados tanto pelos assistentes sociais como pelos diretores e crianças e jovens podem ser visualizados na figura 5.1.

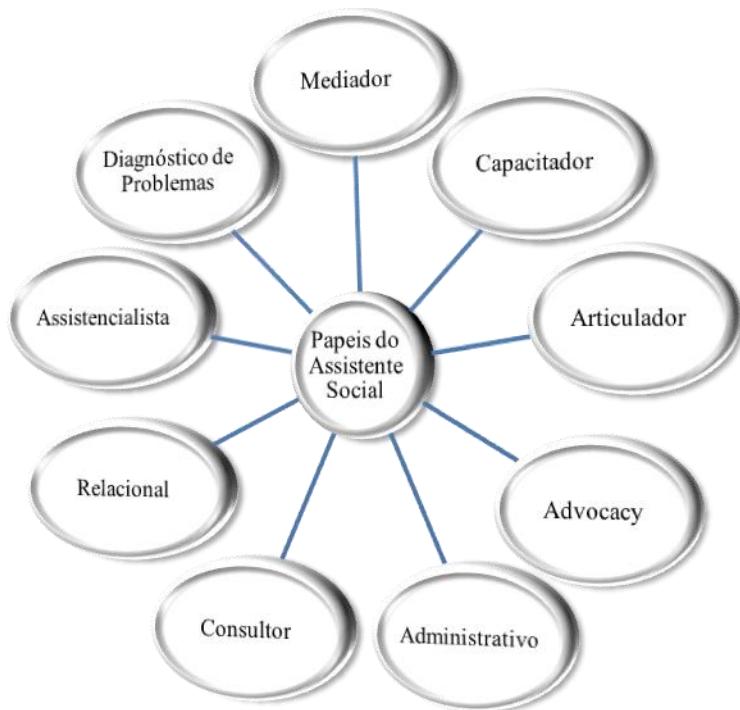


Figura 5.1-Papéis desempenhados pelo assistente social no contexto escolar

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas às assistentes sociais, diretores e *focus group* (2019)

Tal como referem D'Almeida e Sousa (2018), é um facto que o assistente social desempenha vários papéis, contudo, os mesmos ajudam a definir o que é o Serviço Social pois, talvez, aquilo que o particulariza é o modo como tantos e tão diferentes papéis se combinam na prática quotidiana.

Desta forma, o assistente social surge no contexto escolar como mediador e sendo a mediação um processo transversal a diversas profissões, quando nos referimos ao contexto

escolar, o assistente social usa a mediação enquanto “estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais” (Vieira & Vieira, 2016, p.279), neste caso, entre a escola, a família e a comunidade, como referem algumas das assistentes sociais, diretores e crianças e jovens participantes neste estudo: “*Portanto há um papel importante ao nível da mediação das relações e trabalho com a escola a família e a comunidade (A3)*”; “*(...) o assistente social é um braço direito tem aqui um papel mediador entre a escola a família e a comunidade (D4)*”; “*Um colega meu, havia um professor de educação física que lhe batia e ele, foi ele que me contou que disse à mãe e a mãe foi falar com o professor (...). Quando a mãe foi falar com o professor, o professor gritou-lhe e ela teve que ir à coordenação da escola (...) a assistente social também ajudou a resolver essa situação, na ajuda para que todos se entendessem (João, FG1)*”

Contudo, para Almeida (2008), a mediação pode ser enquadrada mediante dois grandes grupos: as mediações que têm o objetivo de constituir ou desenvolver um laço social (quando suscita laços benéficos entre as pessoas/grupos ou melhorar os laços já existentes) e neste caso podemos falar da criação ou reforço dos laços entre a escola a família e a comunidade, como descrito nos discursos anteriores e temos as mediações destinadas a gerir conflito (uma perspetiva de prevenir o avançar do conflito ou numa perspetiva remediativa que procura ajudar a encontrar uma solução para um conflito instalado). Esta segunda dimensão da mediação, encontra-se, também, presente em alguns discursos de assistentes sociais: “*Ora, traduzir isto em papéis, no fundo primeiro julgo que tenho um papel mediador, de relações de conflitos entre mais diversos atores escolares (A5)*”; de diretores: “*(...) mediar conflitos que possam surgir (...)* (D1)”; e, também, de crianças e jovens: “*A mim já me ajudou a resolver problemas com os meus colegas, quando vim para esta escola. Assim, eu não gostava que eles dissessem algumas coisas sobre a minha vida e eles não compreendiam que me deixavam tristes, mas com a ajuda da assistente social eles perceberam (José, FG1)*”.

Tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso de todas as crianças e jovens nas suas diversas dimensões (individual, familiar, social e escolar) a mediação assume particular importância em diversos âmbitos, não só na escola, mas, também, na família, como evidenciado por alguns participantes do segundo grupo do *focus group*:

“*Filipe: A assistente social também ajuda as nossas famílias. Ajuda quando há problemas entre os pais.*

Entrevistadora: Que problemas?

“*Filipe: Quando há separações, como é o meu caso, ajudou muito os meus pais a falarem para a coisa se tornar mais suportável.*

Carolina: Sim sim a assistente social ajuda quando há ligações cortadas por exemplo.

Miguel: Do ano passado para cá os meus pais começaram a falar, também estão separados e também vieram muitas vezes falar com a assistente social” (FG2).

Existe, de facto, o reconhecimento por parte de diretores e crianças e Jovens de que o assistente social é um profissional que “(...) possui competência mediadoras para lidar com situações de tensão (D4)”, sendo detentor de competências capazes de apaziguar as situações, através de uma postura serena e calma, geralmente potenciadora de contextos promotores do desenvolvimento e bem-estar.

Mas se apostar no desenvolvimento de uma cultura de mediação na escola contribui para a diminuição de conflitos que possam existir, promover uma boa convivência escolar não significa apenas mediar/resolver conflitos, porque “(...) *em relação ao Serviço Social, por exemplo é importante a mediação de conflitos na escola, porque através dessa mediação também aprendem a estar na sociedade de outra forma, é um processo de aprendizagem* (A7)”. Desta forma, a mediação pretende reforçar novas formas de sociabilidade de estar, reforçar a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais e de utilizar as emoções de forma adequada (Morgado & Oliveira, 2009).

Já o papel capacitador foi outro dos papéis atribuídos ao assistente social. A escola, de facto, tem um papel importante na preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, onde o trabalho do assistente social ao nível da capacitação com os alunos assume especial relevância, no sentido de fortalecer os mesmos, através do desenvolvimento ou reforço de competências norteadoras de uma plena integração na escola e na sociedade, como se pode verificar no discurso de algumas assistentes sociais: “*Portanto vamos dotando os alunos, eu e as colegas também, de capacidades para serem cidadãos conscientes e responsáveis e solidários (A1)*”; “*É importante o serviço social desenvolver e promover competências democráticas e emancipadoras nas crianças (A7)*”. Esta lógica de pensamento também se encontra presente no discurso de alguns diretores: “*Mas eu perceciono o papel do Serviço Social como um promotor de um melhor bem-estar na sociedade dos alunos e das famílias através do reforço de competências para que eles próprios depois possam seguir o seu caminho de forma autónoma (D2)*”.

Nesta linha de capacitação do aluno, este papel surge também referido por algumas crianças e jovens referente a um trabalho realizado em contexto de tutoria²², que pretende atualmente desenvolver um trabalho mais amplo com os alunos incidindo nos processos de autorregulação²³ promotores de uma maior apetência escolar, tal como é possível verificar no seguinte discurso: “ *Também ensina a viver a vida, porque nos ensina a saber resolver as coisas por nós e a estudar e a organizar o estudo, eu já estive um ano com a assistente social todas as semanas na tutoria e gostei muito, ajudou-me muito nas notas e a ter mais vontade de vir para a escola (Filipe, FG2)* ”.

É, então, visível, nos discursos analisados, que a capacitação procura sempre promover a autonomia da criança ou jovem bem como da sua família, ou seja, fazer com que não fiquem dependentes da ajuda do assistente social desenvolvendo nos mesmos capacidades e competências que possibilitem uma autonomia crescente nas diversas dimensões do saber, do saber fazer, saber ser, saber estar e saber agir.

É perceptível a correspondência entre a importância que assume para as assistentes sociais participantes o desenvolvimento e a promoção de competências responsáveis, solidárias, democráticas e emancipadoras e aqueles que são os pressupostos do novo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que determina os valores, competências e princípios que devem orientar o processo de aprendizagem. Desta forma, em consonância com o que se pretende para a escola do século XXI, a participação nas escolas dos assistentes sociais através de um papel capacitador poderá ser um preditor de sucesso escolar uma vez que permite tornar relevante o processo de aprendizagem através do treino de competências que lhe possam atribuir um significado crítico, criativo, seguro, humanizado e solidário capaz de promover o desenvolvimento social e o bem-estar de todos porque tal como refere uma das assistentes sociais: “ *Porque é isso que vai fazer a nossa sociedade evoluir, pessoas que conseguem pensar por elas próprias e seguras de si com espírito crítico porque só dessa forma podemos promover o desenvolvimento da sociedade. Aprendem a respeitar o outro, a porem-se no lugar do outro e desenvolvem competências comunicacionais e práticas democráticas (...). É extremamente importante promover e trabalhar o desenvolvimento* ”.

²² A tutoria pode ser considerada um método que se centra no aluno e onde a aprendizagem implica, tanto aspectos afetivos como cognitivos, e que leva em conta os interesses dos alunos, a sua relação com a escola, com outros contextos de vida e com as suas aprendizagens que são orientadas e supervisionadas (Santos, 2012).

²³ A autorregulação consiste num processo ativo que permite aos indivíduos exercerem controlo sobre os seus processos internos, sendo que, na tutoria, a aprendizagem implica aspectos cognitivos e afetivos para que os alunos consigam e saibam como controlar as suas ações, sentimentos, pensamentos, comportamento e o seu trabalho (Frison & Simão, 2009).

pessoal e social dos alunos desde a pré até ao secundário porque mais do que atingir essas metas é importante estarmos a formar boas pessoas, pessoas felizes, com bom íntimo (A7) ”.

Nos discursos de alguns diretores e assistentes sociais conseguimos verificar, de forma mais vincada, que este trabalho de capacitação é extensível aos pais ou responsáveis legais. Visto que cada criança ou jovem tem uma experiência única determinada muitas vezes pelo seu contexto familiar as intervenções deverão não somente centrar-se no desenvolvimento de determinadas competências na criança mas também adaptar-se a cada situação familiar, tendo como objetivo aumentar a capacidade dos pais de promoverem a aprendizagem, o desenvolvimento e o acompanhamento das crianças e jovens durante o seu percurso socioeducativo, pois como reforça uma das assistentes sociais: “*Temos de trabalhar com o aluno e com as famílias de forma a que eles mudem um pouco o conceito sobre a importância da escola, a importância de chegar a horas, a importância de virem assiduamente, a importância de trabalharem em casa, porque há muitos pais que também não sabem como faze-lo, nós então temos um papel importante ao nível da capacitação, temos de lhes dar ferramentas para que eles próprios consigam orientar os filhos, e depois ir supervisionando e acompanhando esse processos (A8) ”.*

Desta forma, a capacitação parental, surge a partir da importância atribuída a determinadas competências parentais, nomeadamente as que permitem a valorização da escola e a criação de um ambiente securizante capaz de dar resposta a todas as necessidades das crianças, nomeadamente as necessidades de índole escolar. Por conseguinte, o papel capacitador do assistente social surge, não só, ao nível dos alunos e famílias, mas também ao nível de outros atores escolares, como docentes e assistentes operacionais, pois como exemplifica uma das assistentes sociais: “*(...) muitas vezes os sinais de alerta nos ciclos de ensino iniciais passam muitas vezes despercebidos, nós por exemplo, este ano letivo ainda não, mas durante os anos letivos anteriores, eu fiz formação certificada a professores do primeiro ciclo, educadores e assistentes operacionais para chamar à atenção para sinais de alerta, ou seja, capacitar estes elementos na escola para mais fácil prevenir e detetar (A6) ”.*

A este respeito Finigan-Carr e Shaia (2018) e Batista (2016) referem que tendo os assistentes sociais formação e legitimidade para intervir em vários níveis por forma a melhorar a aprendizagem dos alunos, não trabalham apenas com famílias e alunos mas desenvolvem todo um trabalho junto de outros elementos para ajudar a desconstruir algumas imagens acerca dos alunos e seus contextos bem como a entender melhor fatores que podem afetar o desempenho escolar e o comportamento dos alunos.

A par deste processo de capacitação, surge um papel de carácter mais tradicional desempenhado pelo assistente social na escola que se relaciona com os apoios socioeconómicos ou auxílios económicos, nomeadamente os que constam na ação social escolar, onde o assistente social tem de “*gerir situações do foro socioeconómico (D1)*”.

Este papel poder-se-á dizer que remonta aos primórdios da profissão, quando a intenção era desenvolver uma ação paliativa de distribuição de bens essenciais. No estatuto do aluno, verifica-se que um dos direitos dos alunos consiste em “*beneficiar, no âmbito dos serviços de ação social escolar, de um sistema de apoios que lhe permitam superar ou compensar as carências do tipo sociofamiliar, económico ou cultural que dificultem o acesso à escola ou o processo de ensino*” (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, Artigo 7.º, n.º 1 alínea g). Assim, este papel assistencialista concretiza-se mediante a colaboração com a Ação Social Escolar (ASE)²⁴, no reescalonamento, avaliação e atribuição de alguns apoios sociais, como referem algumas assistentes sociais: “*Depois apoiar os alunos socialmente carenciados bem como as suas famílias com processos de reescalonamento (A2)*”; “*Sim, então faço pareceres para atribuição de suplementos alimentares, geralmente o Diretor de Turma manda para o Diretor e o Diretor manda para mim (A1)*”.

Ainda neste âmbito, e tendo em conta a conjuntura social em que vivemos, o assistente social participa, também, na realização de campanhas solidárias com o intuito de recolher alguns materiais como roupas e alimentos, envolvendo para isso toda a comunidade educativa, como refere uma das assistentes sociais: “*Para além dessas funções, nos temos um gabinete de apoio ao aluno, um GAA (...) e pretende-se através do GAA ajudar a vários níveis, empréstimo de livros, doação de roupa, temos também uma vertente de bens alimentares ou seja, que vem de campanhas solidárias realizadas ao nível do Agrupamento entre todos os atores escolares. Isto para situações de urgência e emergência, porque depois a minha intervenção vai para além disso (A8)*”. De facto, estas campanhas permitem despertar a consciência cívica e fomentar a solidariedade cuja sua contribuição é uma mais-valia no desenvolvimento das crianças e dos jovens visto que ao serem despertados para

²⁴ Um dos apoios existentes no âmbito do ASE é o apoio alimentar complementar (reforço alimentar) sendo que, por vezes, as assistentes sociais colaboram na atribuição deste apoio. Estas situações acabam por ser propostas à direção, no âmbito, da ação social escolar pelos Diretores de Turma, sendo posteriormente encaminhadas para a assistente social no sentido de, através da avaliação social, a mesma elaborar um parecer. O assistente social colabora, ainda na análise de pedidos de reescalonamento. Assim, no âmbito da sua autonomia a escola pode proceder a uma reavaliação da situação do aluno/família, cuja situação económica se altere não conseguindo fazer face aos encargos escolares, podendo dar lugar a reposicionamento num escalão na escola que seja mais favorável à situação real e concreta do agregado familiar, sendo que o assistente social participa neste processo de reposicionamento mediante avaliação à realidade do aluno/família.

determinadas realidades podem tornar-se cidadãos mais atentos às necessidades dos outros. Desta forma, o assistente social deverá mobilizar todos os recursos disponíveis na escola, incluindo senhas de almoço gratuitas, reforços alimentares, roupas, transportes escolares, entre outros, pois a escola tem ainda alguns recursos disponíveis que podem ser aproveitados por um assistente social informado (Openshaw, 2008).

Contudo, tal como refere Amaro (2009, p.32), os profissionais “*desvalorizam, sentem-se desconfortáveis com certas práticas de carácter assistencial e paliativo*”, e algumas assistentes sociais participantes neste estudo revelaram esse mesmo desconforto, senão vejamos: “*Eu não sou a favor do assistencialismo, acho que temos de ajudar as pessoas a nível socioeconómico quando estão numa fase critica e de crise e depois ensina-las, capacita-las a caminhar pelo próprio pé (A8)*”.

Tal como refere Amaro (2009, p.32),

(...) como é sabido, até pela crescente densidade problemática das situações profissionais que hoje se apresentam ao assistente social, muitas vezes não é possível, pelo menos num primeiro momento, realizar outro trabalho que não seja de natureza paliativa ou assistencial, sendo esse aquele que cumpre uma função social mais evidente. Por natureza, a um trabalho deste tipo não deverá ser atribuída uma carga necessariamente negativa.

Deverá, antes, ser efetuada uma reflexão acerca do seu lugar na prática do assistente social no contexto escolar. Ou seja, não descurando uma intervenção de caráter mais imediatista e de intervenção na crise, nomeadamente através da conceção de auxílios económicos na escola, o objetivo, de acordo com as assistentes sociais passa sempre por analisar a situação do aluno e da família na sua globalidade e interpretar esta ajuda inserida num projeto de intervenção mais amplo ancorado em processos de capacitação. Desta forma, o auxílio económico é concedido e serve de catalisador para envolver o aluno e/ou família num projeto de mudança mais global, sedo o auxílio económico temporário e inserido num processo de intervenção mais abrangente (Campanini, 2015).

Desta forma, ao longo desse processo de intervenção social, parece existir a preocupação de se desenvolver um trabalho intra e interinstitucional através da colaboração e do estabelecimento de parceria, pois tal como refere uma das assistentes sociais: “*eu acho que o assistente social sozinho não vai a lado nenhum. Portanto eu trabalho ao nível da articulação intra e interinstitucional (A8)*”. Na verdade, no contexto escolar, o assistente social também não consegue por si só, responder de forma adequada a todos os problemas que surgem,

assumindo, por isso, um papel articulador dentro e fora da escola, como mencionado diversas vezes nos discursos das várias assistentes sociais: “*Há sempre esta preocupação de conhecer a família o contexto o tipo de relações que se estabelecem e aqui eu sinto o Serviço Social não fica só por aqui mas também sai para o exterior, ou seja, a articulação que existe com as entidades do exterior (A2)*”; “*É um articulador, e aqui na escola este papel está muito claro que sou eu que faço, nomeadamente o trabalho com a comunidade na articulação e encaminhamento de situações (A9)*”.

Este papel surge bastante vincado, também, no discurso de alguns diretores pois tal como revelam as suas expetativas: “*Espero que ela articule com as psicólogas das escolas, com o representante do ministério da educação na CPCJ ou com os serviços de saúde, ou com o hospital, ou seja, com todos os parceiros. Eu conto que ela faça essa articulação entre diversos parceiros (D5)*”.

Já para as crianças e jovens o papel articulador do assistente social surge relacionado com a noção que, de facto, os recursos da escola não são suficientes ou adequados para responder às situações dos alunos e seus familiares, mas que é o assistente social que articula com diversos profissionais e serviços, internos e externos à escola, para que, através de um trabalho concertado se possam encontrar respostas adequadas a cada situação ou problema: “*Eu era, a minha mãe precisava de emprego e ela (assistente social) não dá emprego né, mas conseguiu através de contactos com outras pessoas e instituições ajudar a minha mãe (Ester, FG1)*”; “*Sim a assistente social ajuda as pessoas que mais necessitam e ajuda os pais a falar com outras pessoas fora da escola, também para arranjarem outros apoios que não há aqui na escola (Bruno, FG2)*”.

De facto, a capacitação pressupõe providenciar serviços dos quais os clientes necessitam exigindo responsabilidade de avaliar e providenciar as medidas de apoio que mais se adequam a cada caso (Payne 2002). Neste âmbito o objetivo do assistente social é o de criar condições para que a relação se estabeleça ou restabeleça entre as pessoas e entre estas e a sociedade e fá-lo através da criação de espaços de troca de informação, fornecendo ou acedendo a nova informação, atribuindo recursos, providenciando serviços, encaminhando ou mobilizando parcerias (Almeida, 2013).

Para além disso, através desta articulação o assistente social assume, ainda, um papel de *advocacy*, como é visível através dos discursos das assistentes sociais entrevistadas. Este papel, de acordo com Franklin, Harris e Lagana-Riordan (2010) é particularmente importante na efetivação dos direitos de populações em situação de vulnerabilidade quando ainda não seja, no início da intervenção, possível capacitar os indivíduos para fazerem valer por si só os

seus direitos, como refere uma das assistentes sociais: “*(...)somos muitas vezes os interlocutores com as instituições da comunidade no sentido de representarmos os nossos alunos e famílias e fazermos valer os seus direitos quando por eles próprios ainda não tenham adquirido competências para tal (A7)*”.

O *advocacy*, neste caso, pretende defender e representar os interesses dos alunos e/ou famílias através de uma intervenção junto de outras entidades ou profissionais sendo que, o objetivo passa por estimular a capacidade dos indivíduos agirem de forma autónoma para poderem vir a lidar, por eles próprios, com os seus próprios problemas: “*Advogar no sentido de representar os direitos dos nossos alunos e famílias cabe-nos a nós articular com a rede de parceiros que estão envolvidos com a família e acionar os que sejam necessários para colocar, entre aspas, no rio o que se encontra à margem (A6)*”.

Desta forma, o assistente social através deste papel pode ajudar ou apoiar os indivíduos ou grupos, dando voz ou ajudando-os a dar voz aos seus desejos, necessidades e aspirações, além do mais, este papel implica, ainda, o desenvolvimento de um relacionamento próximo entre o assistente social e os alunos e as famílias capaz de reforçar os seus direitos a sua autonomia, e a sua autoestima.

Apesar de que pouco expressivo, é possível ainda vislumbrar um papel administrativo através do discurso de uma das participantes que refere: “*Apesar desta dimensão, e há pouco estávamos a falar dos papéis e na minha opinião considero que o Técnico Superior de Serviço Social em contexto escolar (...) é também administrador na perspetiva em que orienta e organiza um serviço no qual está integrado e tem a seu cargo todo um conjunto de tarefas burocráticas a ser desenvolvidas, como os registos diários, os relatório e pareceres técnicos para entidades externas ao GAAF, propostas de atividades e planeamento das mesmas (...) contudo no dia-a-dia, o volume processual nem sempre o permite realizar com a eficácia (A6)*”. Esta dimensão administrativa do trabalho parece assumir sentido no agir do assistente social, pois este papel encontra-se relacionado, essencialmente, com as diversas tarefas e atividades que os assistentes sociais devem desempenhar no dia-a-dia contribuindo para a sistematização e organização dos processos de intervenção social escolar.

Desta forma, não perdendo de vista papéis e capacidades organizativas e de gestão no trabalho do assistente social é visível a importância atribuída à promoção de uma prática baseada na relação. É certo que durante a vida de todos os seres humanos a afetividade assume um papel essencial tanto no desenvolvimento do próprio indivíduo como nas suas relações pessoais e sociais. O ser humano necessita de carinho, atenção, cuidado, dedicação, incentivo, portanto abordar o papel relacional do assistente social é da máxima relevância

uma vez que a afetividade é essencial para construir relações saudáveis entre o profissional e o aluno e/ou família. Veja-se, a este propósito as declarações de uma entrevistada: “(...)*Nós tentamos muito aqui no gabinete de mediação trabalhar os afetos, é um dos nossos papéis, e só assim, através do investimento na relação é que se pode mudar alguma coisa (A4)*”.

Note-se que, os discursos de algumas crianças e jovens participantes no estudo confirmam a pertinência deste papel onde é possível constatar a importância que o desenvolvimento de relações de proximidade pela via afetiva assume para os mesmos: “*No meu caso sempre me tratou com muito carinho, às vezes parece minha mãe (risos (Filipe, FG2)*”; “*Para mim também é como se fosse uma irmã mais velha (Maria Alberta, FG2)*”. De facto, Portugal (2009) refere que as necessidades das crianças podem ser subdivididas em diversos grupos, sendo um deles as necessidades de afeto, geralmente relacionadas com necessidades de proximidade física, de ser abraçado, de criar ligações afetivas, de conhecer relações calorosas e empáticas. São, de facto, estas relações que podem dar origem a sentimento positivos promotores de bem-estar e segurança no contexto escolar sendo que, é relevante para as crianças e jovens participantes a forma carinhosa e afetiva com que o assistente social lida com os mesmos ao mesmo tempo que é reconhecida, uma postura assertiva do assistente social.

Este papel relacional surge também referenciado nos discursos de alguns diretores, que enaltecem a capacidade de o assistente social criar relações com os alunos e famílias, relações essas que os aproximam e que são promotoras de uma intervenção eficaz e que encurtam distâncias entre alunos e famílias e a escola: “*E também vejo o papel do Serviço Social através de uma relação diferente que é estabelecida com os alunos e com as famílias e não só (D2)*”; “*Depois pelas suas competências têm um papel importante na criação de relações afetivas que permitem aproximar os alunos e as famílias da escola (D3)*”.

Parece, assim, desenvolver-se nesta relação um apoio de filiação (Payne, 2016), onde o assistente social presta um apoio de caráter emocional e afetivo que implica cuidados, empatia, amor e confiança fazendo com que os alunos se sintam seguros para expressar sentimentos, muitos deles com uma grande carga emocional. Note-se que, as próprias crianças e jovens participantes corroboram isto mesmo, ou seja, reforçam que a facilidade em falar com a assistente social provém de uma relação que vai sendo construída ao longo do tempo e que se torna facilitadora da comunicação e da criação de relações de confiança entre assistente social e alunos. “*Não muito fácil, então às vezes há coisas pessoais que nos acabam por magoar e então às vezes é difícil falar sobre elas mas depois a assistente social faz parecer*

fácil e apoia muito (Maria Alberta, FG2) ”; “É sempre um bocadinho difícil mas depois ao desabafar torna-se mais fácil porque ela é sempre sensível às nossas coisas (Bruno, FG2) ”.

De notar que, uma relação de proximidade que cultive o afeto e a confiança surgem como a alavanca para a criação de relações de confiança, facilitadoras do processo de intervenção bem como para o envolvimento dos alunos durante todo esse processo por forma a criar respostas que respondam às necessidades e respeite as expectativas dos alunos, pois tal como refere uma das assistentes sociais, “*se nós não conseguirmos criar um vínculo se eles não sentirem que nós estamos interessados neles e preocupados, não vale a pena, porque eles saem daqui e vão embora, não conseguimos mudar nada se não for por aí. E demora, leva o seu tempo construir relações demora é preciso trabalhá-las (A4)*”.

De facto, enquadrada nos seus limites, a criação de relações permite ao profissional compreender melhor a situação apresentada e como melhor intervir e ajudar, ou seja, permite efetivar o papel de diagnóstico de problemas do assistente social no contexto escolar, porque: “*Naturalmente que, no quadro da sua intervenção tem um papel importante no que diz respeito a diagnosticar problemas (...) ” (D1) ”; (...) ou seja, conhecer e compreender, porque só conhecendo é que podemos atuar, e fazemos isso através da elaboração do diagnóstico social (A7) ”.* Tal como refere Gomes (2018), o papel do Serviço Social, em contexto escolar, é antes, de qualquer ação, o de diagnóstico. O diagnóstico é, de facto, um dos principais passos do processo de intervenção social orientado, geralmente, pelo assistente social e procura descrever o sentido das realidades e das lógicas de cada aluno e família bem como saber o que fazer, logo, através dele obtêm-se informações fundamentais.

O assistente social parece surgir, ainda, enquanto consultor²⁵ na medida em que, detém informações acerca dos alunos e famílias que podem ser essenciais para o trabalho realizado por outros profissionais, nomeadamente docentes e parceiros da comunidade, como é perceptível através do discurso de uma das assistentes sociais: “*(...) e consultor numa perspetiva micro, visto que detém informações sobre os alunos que podem e devem ser apresentadas a outros profissionais envolvidos no processo, portanto o assistente social é consultado no sentido de os restantes profissionais obterem informações relevantes acerca das situações é de extrema importância a passagem de informação para a CPCJ ou para o Tribunal, quando solicitada e quando é relevante ou quando se encaminha o processo do*

²⁵ A consultoria surge no âmbito colaborativo, no sentido em que pretende ajudar outros a tornarem-se mais eficazes na forma como lidam com problemas e situações complexas relacionadas com dimensões psicológicas, sociais, culturais, organizacionais e físicas (Sebatino, 2009).

aluno para outra entidade externa também é de extrema importância que se contextualize a mesma sobre as necessidades específicas de cada caso (A6) ”.

O objetivo passa sempre por ficar não só informado sobre situações específicas e complexas como também através da sua compreensão poder contribuir, de alguma forma, para o bem-estar do aluno ou família. A consultoria pode ser usada com todos aqueles que direta ou indiretamente intervêm com os alunos como professores, pais, diretores e profissionais de outras entidades e que necessitam de ser esclarecidos acerca da sua situação por forma a otimizarem a sua intervenção com os mesmos. Desta forma, este papel de consultor assume-se enquanto ferramenta fundamental para promover mudanças. O papel de consultor pode ser definido, de um modo geral, “como o papel de um especialista ou Técnico que fornece novas informações, conceitos, perspetivas, valores e habilidades com o intuito de ajudar outros profissionais ou serviços a alcançar a sua missão e objetivos” (Sebatino, 2009: 198). De acordo com Ganesin (2007) os assistentes sociais reúnem condições para serem consultores eficazes devido ao seu conhecimento especializado, à sua perspetiva holística na abordagem às situações bem como à sua capacidade de aplicar as suas habilidades em ambientes tão distintos.

Como podemos verificar, são diversos os papéis referidos pelos diversos grupos de participantes neste estudo “(...) mas papéis múltiplos são uma parte essencial do relacionamento humano e são inerentes à prática de Serviço Social complexa” (Higham, 2006, p.83). A prática holística do assistente social permite-lhe, de facto, assumir diversos papéis e competências associadas na abordagem às situações, possibilitando-lhe explorar uma ampla gama de possibilidade tendo em conta as particularidades de cada caso. Desta forma, esta prática holística, de acordo com algumas crianças e jovens, acaba por conferir ao profissional um certo poder, como se de um poder mágico se tratasse, uma vez que lhe permite responder da forma mais adequada a cada situação. Assim, as decisões e intervenções do assistente social no contexto escolar parecem ser condizentes com as expectativas criadas pelos alunos dos dois grupos, que se referem ao assistente social enquanto pessoa que nunca desilude e tal como refere um dos participantes acerca da assistente social “(...) *ela supera até as expectativas porque às vezes mesmo quando as coisas estão muito difíceis a assistente social sabe sempre o que fazer, tem tipo uma varinha mágica (risos) (João, FG1)*”.

Este sentimento de superação, encontra-se também presente no discurso de outra criança, que ao relatar uma situação pela qual passou na escola (*cyberbullying*) refere que só depois de os pais terem contactado a assistente social e psicóloga é que conseguiram ver tomadas algumas medidas no sentido de dar resposta à sua situação:

“Carolina: Pelo menos no meu caso a assistente social ajudou-me muito, porque fez alguma coisa quando mais ninguém quis fazer.

Entrevistadora: Então como?

Carolina: Então a minha mãe e o meu pai ainda falaram com o diretor e mesmo assim ninguém fez nada, e depois só a partir do momento em que viemos falar com a assistente social a partir daí é que se começou a lidar com a situação. Acho que trabalha com coisas que os outros querem esconder não sei (Carolina, FG2) ”.

A percepção que os alunos têm da profissão aliada à crença de que quem está a intervir é um profissional que desempenha diversos papéis e que procura sempre dar resposta às situações mesmo quando a mesma parece não existir, poderá ser responsável por criar nos alunos expectativas positivas e esperançosas relativamente à profissão.

Neste caso, os participantes depositam no profissional de Serviço Social a crença de que o mesmo fará tudo o que tiver ao seu alcance para poder dar resposta às situações que vão surgindo, como podemos verificar no discurso de outra criança: “ (...) a assistente social o que pode fazer faz, portanto só não faz o que não pode ser mesmo feito porque é uma pessoa que faz tudo por nós. E eu sei que às vezes ela deixa os seus problemas de lado para se ocupar dos nossos...é como uma mãe para nós (Maria Alberta, FG2).

Este discurso reforça, mais uma vez, a existência de relações de proximidade que favorecem o desenvolvimento de sentimentos de empatia, aceitação e compreensão entre assistente social e aluno que acabam por esbater a assimetria das relações. Desta forma, a promoção de relações simétricas assentes em sentimentos positivos entre assistente social e aluno permite aos alunos desenvolverem uma consideração positiva sobre o assistente social o que irá permitir, também, que as intervenções evoluam de forma natural e favoravelmente.

5.4. Domínios de intervenção do assistente social no contexto escolar

Algumas das assistentes sociais integram a profissão através do Decreto-Lei N.º 184/2004 de 29 de julho²⁶. Desta forma, numa primeira análise, as funções do assistente social na escola são percecionadas através da referência deste instrumento legal, no entanto, é perceptível que existe uma exploração dos seus conteúdos existindo grande margem, abertura e possibilidade para as assistentes sociais definirem as suas respetivas funções de acordo com as necessidades

²⁶ Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

e as características do contexto onde se inserem, como referem algumas das assistentes sociais: “ (...) no entanto de um modo geral constam do Decreto-Lei N.º 184/2004 de 29 de julho, embora depois esse documento seja um mero orientador porque depois há margem para explorar as funções (A5) ”.

Neste sentido, tendo em conta a diversidade de papéis enunciados, também as funções na escola podem ser muito variadas, tendo em conta diversos domínios, como se pode verificar na figura 5.2.



Figura 5.2 – Domínios de atuação do assistente social no contexto escolar

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas às assistentes sociais (2019)

É certo que as funções e atividades a desenvolver em cada um dos domínios pode variar de acordo com as características de cada realidade escolar, no entanto, é perceptível, nos discursos de todas as assistentes sociais uma certa complementaridade entre o que é realizado nos vários domínios.

- Domínio: Aluno

Na reflexão acerca das funções, a intervenção individual com o aluno, materializado no acompanhamento psicossocial, traduzido na realização do atendimento, diagnóstico e encaminhamento, assume destaque para diversas assistentes sociais em termos de funções do assistente social no contexto escolar, pois como refere uma das assistentes sociais: “As funções relativamente aos alunos passam muito pelo acompanhamento individual dos alunos, através do atendimento psicossocial. Perceber qual a expectativa deles assim como perceber de acordo com cada situação quando os pais devem estar presentes. Depois o encaminhamento para serviços e o pedir informações no sentido de ver se já esta a ser acompanhado ele ou a família (A9) ”.

Assim, nesta intervenção direta com os alunos na escola existe o reconhecimento dos mesmos enquanto parte integrante de um sistema familiar e comunitário e societário mais vasto trabalhando, o assistente social, o aluno em relação com os seus diversos contextos de vida, ou seja: “*As funções acho que se prendem com a intervenção direta e individual de alunos tendo em conta depois os seus contextos influenciadores, como a família (...) (A7)* ”.

A proximidade física do Aluno relativamente ao assistente social é vista enquanto vantagem para ambos na intervenção, pois de acordo com uma das assistentes sociais: “*Falando em funções, é o acompanhamento social ao aluno, individualizado, até porque eles passam a maior parte do tempo na escola e isso é uma vantagem para nós e para os alunos (A3)* ”. Neste sentido, o assistente social ao desenvolver a sua prática no meio onde o aluno passa grande parte do seu tempo evita que o aluno tenha de se deslocar permitindo o desenvolvimento de diagnósticos mais precoces e eficazes.

Por outro lado, desenvolver intervenções em grupo e em turma faz também parte das funções do assistente social no contexto escolar, como reforçado por diversas assistentes sociais. Por um lado, é possível vislumbrar que este trabalho realizado em grupo e turma é efetuado mediante uma perspetiva remediativa, visto que é desenvolvido com grupos e turmas onde já são identificadas determinadas necessidades ou problemas, situando-se ao nível do treino de competências pessoais, sociais e relacionais: “*(...) e tenho ainda como função intervir com grupos, que não podem ser muito grandes constituídos por alunos com determinadas problemáticas já identificadas. (A4)* ”; “*Com os alunos temos um trabalho muito específico e direcionado, temos a intervenção em turma. (...) Enquanto assistentes sociais temos a capacidade de comunicar com aquela turma que esta em risco devido a determinados fatores (...) (A5)* ”.

Por outro lado, surgem, ainda, ações realizadas numa ótica preventiva, para todos os alunos, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, em contexto de turma, cujo objetivo consiste em trabalhar determinadas competências pessoais e sociais com o intuito de prevenir o surgimento de determinadas situações ou problemas: “*Depois é minha função intervir em turma e dinamizar sessões desde o primeiro ciclo e pré - escolar até ao secundário numa ótica de prevenção, sei lá sobre vários temas (A5)* ”; “*Depois temos a prevenção, por vezes não há muito tempo infelizmente mas desenvolvem-se projetos ou ações por exemplo sobre determinadas temáticas, por exemplo em turma, no sentido de debater alguns problemas que se estão a manifestar na escola como a violência doméstica, o bullying e outros no sentido de desconstruir representações e trabalhar formas de lidar com os mesmos, aqui desenvolvemos essencialmente um papel preventivo (A7)* ”.

Neste âmbito, compete, ainda, ao assistente social, de acordo com uma das assistentes sociais, a planificação e desenvolvimento de programas de tempos livres numa ótica não apenas de repouso ou ocupação do tempo mas também de desenvolvimento biopsicológico e de relação da criança ou jovem com o outro e com a sociedade: “*(...) a dimensão do trabalho e Lazer pelo desenvolvimento de programas de promoção de competências pessoais e sociais desenvolvidos em grupos e turmas identificadas e as atividades de ocupação saudável dos tempos livres, nas interrupções letivas, que permitem a criação e valorização de tempos de lazer e atividades de interação grupal (A6)*” . Note-se que, a alteração dos modos de vida dos sujeitos leva à necessidade de repensar o lazer enquanto espaço de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Ramalho, 2014), tendo em vista o bem-estar biopsicossocial dos alunos através da promoção de experiências inclusivas que exercem influência na formação e identidade dos alunos que nelas participam. Nas escolas, ainda que não muito frequente, o Serviço Social encontra assim espaço, através do Lazer, para poder desenvolver competências essenciais para que os jovens consigam alcançar um projeto de vida futuro equilibrado.

Realça-se, ainda, a importância do trabalho em conjunto com outros profissionais da escola, e do exterior, no cumprimento de determinadas funções que implicam por exemplo, a participação em avaliações relativamente a alunos com necessidades de saúde especiais, “*(...) contribuindo também para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médica-educativa dos alunos com necessidades especiais (A6)*” .

- Domínio: Família

Foi percetível a quantidade de funções destacadas no domínio da família e, tal como referem Vaz, D’Almeida e Sousa (2018), um aluno não é apenas e somente um aluno, existe uma variedade de fatores não escolares a serem tidos em conta, sendo que os que se situam no contexto familiar geram habitualmente enormes impactos no percurso escolar das crianças.

À semelhança do domínio dos alunos o acompanhamento social de casos surge no discurso de diversas assistentes sociais enquanto função do assistente social no contexto escolar relativamente à família, tal como explica uma das assistentes sociais: “*Faço atendimento e acompanhamento, quando necessário, às famílias para avaliação da situação sociofamiliar, e posterior intervenção e acompanhamento ao longo do tempo (A1)*” . Note-se que, esta lógica de trabalho permite ao assistente social detetar, averiguar e aprofundar as

situações que vão surgindo, com uma posterior intervenção de proximidade e contínua no tempo.

Consequentemente, a um nível mais macro surge a articulação e encaminhamento para os parceiros sociais, fundamental a uma intervenção efetiva, sendo que esta articulação procura complementar, digamos assim, ou superar a escassez ou esgotamento de respostas que por vezes existem na escola. Desta forma, a solução para uma resposta adequada depende diversas vezes do envolvimento e contributo de outros profissionais e entidades, pois tal como referem algumas das assistentes sociais: *“porque aqui em termos de escolas os apoios também se esgotam e também tem sido importante o trabalho com a junta de freguesia porque eles próprios também vão conseguindo ter os seus cabazes e por aí fora”* (A2). Outra assistente social acrescenta que: *“o encaminhamento da família para outras entidades de apoio social é uma das funções que compete ao assistente social, no sentido de complementar a intervenção realizada. Aqui é importante, como já referi conhecer o meio, saber o que mobilizar, quem mobilizar, informar as famílias sobre o que existe e que as pode ajudar, ou seja disponibilizar informação à família* (A3) ”.

De acordo com esta perspetiva, uma das funções do assistente social no contexto escolar consiste em informar as famílias acerca dos recursos que existem na comunidade, de acordo com as suas necessidades. Tal como refere Gomes (2010, p.16),

o conhecimento acerca dos recursos existentes e da realidade da região em que se encontra a escola, constitui-se numa ação basilar do trabalho do assistente social, com vista ao levantamento de alternativas para atendimento às necessidades sociais de alunos e das suas famílias, bem como para inserção nas construções coletivas de fomento às políticas públicas e sociais da região. Desse modo, o assistente social acaba, também por favorecer a aproximação da escola com a comunidade (...).

O assistente social, nos seus papéis de articulador, *advocacy* e mediador, possibilita a comunicação e contactos existentes entre a escola e as instituições da comunidade, visto que é detentor de conhecimentos e competências técnicas específicas (Vaz, et al., 2018). Através dos discursos é possível vislumbrar que esta facilitação reside não apenas na informação sobre os recursos/serviços e encaminhamento das famílias para outras entidades/serviços da comunidade, mas, também, no seu acompanhamento e/ou representação junto dessas entidades/serviços, quando necessário. Perante as necessidades identificadas o assistente social estabelece, assim, ligações entre as famílias e os recursos existentes, defendendo desta

forma os seus direitos, como se verifica através do seguinte discurso: “ (...) a mediação entre os sistemas escola/família/comunidade e aqui é importante disponibilizar informação à família sobre os recursos da comunidade e apoiar na criação dessa ligação mas às vezes nós próprias temos de os representar, e isto vai no sentido do que já disse anteriormente relativamente à questão do advocacy (A6) ”.

Nesta perspetiva, os assistentes sociais das escolas são um recurso para as famílias sendo que, as famílias, são um recurso para seus filhos (Bye, 2007) mas, para que tal se concretize, é ainda, crucial, desenvolver um trabalho mais direto e sistemático com os pais.

Ainda que tenha sido feita referência a uma função relacionada com a realização de ações que podem ser de formação, informação ou sensibilização numa lógica de aproximação das famílias e da comunidade e de prevenção primária, ou seja: “ (...) desenvolver projetos, ações de sensibilização sobre diversos temas e outro tipo de ações que chamem, de certa forma, as famílias à escola e a própria comunidade também (...) numa ótica de prevenção primária (A7) ”, este tipo de prevenção não surge destacada no tipo de funções realizadas com a família, sobressaindo, nos vários discursos, uma ação reparadora mais do domínio de uma prevenção secundária ou terciária. As funções ao nível da família surgem, assim, sobretudo no sentido de intervir onde determinadas situações problemáticas já se verificam, sendo que, os discursos revelam que estas funções centram-se, sobretudo, e são pensadas, para pais com algum tipo de lacuna nas suas competências parentais ou então para pais com crianças com problemas específicos. Estas funções concretizam-se através de uma intervenção baseada na criação de pequenos grupos de pais, na educação e formação parental, *coaching* familiar bem como na realização de aconselhamento psicossocial, terapia familiar, sendo que nestes dois últimos casos realizam-se em contexto de gabinete numa perspetiva mais individualizada²⁷: *Então temos o aconselhamento psicossocial, a terapia de grupo de pais e a terapia familiar em contexto de gabinete e aqui muitas vezes são os pais que solicitam este tipo de ajuda (A6)*; “*Mediação, Acompanhamento familiar e Formação Parental (A6)* ”; “*Esta capacitação, por exemplo também acontece muito informalmente através dos atendimentos que vamos tendo com os pais (A9)* ”; “*Mas agora vou criar grupos de pais para reflexão e informação sobre diversas questões. O objetivo é capacitá-las para serem mais responsáveis, há famílias que não sabem porque também nunca tiveram os melhores modelos (...) mas há*

²⁷ Este trabalho, surge ancorado na realização, pelas assistentes sociais de formação contínua, nomeadamente cursos de curta duração, ou pós-graduações, por exemplo na área da mediação familiar, mediação de conflitos, mediação escolar e *coaching* familiar permitindo que as mesmas possam desempenhar as suas funções de forma mais adequada nestes domínios.

pessoas que não querem ser mães, ser pais, serem tios, serem avós. Portanto eu fiz agora uma proposta para educação parental (...) (A9)".

É possível vislumbrar um domínio do foro mais terapêutico das funções do assistente social, através da terapia familiar, cujo objetivo é “*conseguir modificações nos processos de comunicação e modelos de interação de modo a haver correção na disfunção do sistema*” (Sampaio & Gameiro, pp.1985-14), e do aconselhamento psicossocial. Este tipo de aconselhamento permite lidar com questões relacionadas tanto com um indivíduo como com a sua família. Numa sociedade caracterizada por mudanças cada vez mais rápidas e complexas que expõem cada vez mais as famílias a situações adversas, o aconselhamento surge no contexto escolar como incentivo na procura e exploração de novas respostas para diversos tipos de necessidades, questões existenciais e problemas sentidos pelas famílias como o desemprego, a adolescência, a doença entre outros (Campanini, 2015).

Ainda que o trabalho com e na família não seja o único mecanismo que permite efetivar o direito à educação, e ainda que não deva ser imputada à família toda a responsabilidade pela falta de concretização deste direito, parte-se do princípio que se a família é considerada o centro de educação, do crescimento e desenvolvimento das crianças tem um papel essencial na concretização deste direito. Neste sentido, formar, assim como educar, implica uma transformação (Silva, 2010a), sendo que palavra “formar” vem do latim “*formare*” que significa “dar forma” assim, a formação ou educação parental constitui um meio privilegiado, para as assistentes sociais entrevistadas, para promover processos de transformação interior e exterior, os quais requerem, por parte, neste caso dos pais, uma constante interiorização de atitudes e de comportamentos nomeadamente que favoreçam o bem-estar das crianças (Ferreira, 2009).

Outra das funções consiste na realização de avaliações sociofamiliares através de visitas domiciliárias a algumas famílias acompanhadas pelas assistentes sociais das escolas. Ficou perceptível que estas visitas são sempre realizadas no âmbito de um trabalho mais amplo, em parceria com profissionais de outras entidades/serviços. Assim, a visita domiciliária surge como forma de promover uma aproximação do assistente social à família por forma a ser realizada uma avaliação das necessidades e potencialidades no seu próprio contexto de vida: “*(...) faço visitas domiciliárias com as colegas às famílias para avaliarmos as situações e ver o que corre bem e o que corre mal (A8)* ”.

Contudo, a realização da visita domiciliária surge, também, como local onde decorre a intervenção onde é fundamental conhecer as dinâmicas e as relações familiares no sentido de poderem ser trabalhadas, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Depois temos ainda*

como função intervir ao nível da família através da gestão de competências familiares sendo que muitas vezes realizamos visitas domiciliárias no sentido de trabalhar a dinâmica familiar. Faco esse trabalho, não sozinha obviamente, porque la esta é importante a rede de parceiros. E depois este trabalho também é realizado na escola, porque também queremos que os pais venham à escola, o que é uma grande, grande tarefa, virem à escola (A5) “.

Desta forma, a ação do assistente social ao nível da família parece ser transformadora, procurando a capacitação e o autodesenvolvimento da família, mas, na maioria, concretiza-se a partir de situações já identificadas e instaladas e não numa perspetiva preventiva quer na escola quer no domicílio das famílias.

- Domínio: Comunidade

Uma vez que a intervenção desenvolvida pelo assistente social na escola, como já foi possível verificar, não se restringe apenas ao contexto escolar, o assistente social surge enquanto agente de terreno que identifica recursos que podem ser mobilizados e acionados em resposta a cada situação específica (Ribeiro et al. 2018). Segundo a abordagem da parceria o desenvolvimento de ações conjuntas permite otimizar recursos (humanos, materiais e financeiros) existentes na comunidade e potencializar respostas que vão ao encontro das necessidades sentidas pelos alunos e/ou famílias (Camacho, 2000). Desta forma, existe o entendimento de que não compete apenas, ao assistente social na escola, identificar os recursos que possam ser mobilizados e encaminhar os alunos e /ou famílias, mas que esses encaminhamentos para outras entidades são realizados numa lógica informada, no sentido em que antecede aos encaminhamentos um contacto ou pedido de informações por parte dos assistentes sociais da escola aos profissionais que se encontram nessas entidades. Assim o objetivo é informar e ficar informado, no sentido em que se alerta para uma situação que poderão receber e se pede informações no sentido de perceber se já esta a ser realizado algum tipo de intervenção com aquele aluno e/ou família, ou seja: “*Com a comunidade a minha função é encaminhar os alunos e ou as famílias para as várias entidades, e não é encaminhar por encaminhar às vezes ligo aos colegas explico as situações e aviso que vão receber tal situação, também para os por a par e para perceber se já é uma família acompanhada por eles ou não (...) (A9) ”.*

Assim, o assistente social ao trabalhar com a rede social, com diversas entidades e profissionais poderá ter acesso a diversas informações que lhe permitirão um maior conhecimento sobre as problemáticas dos alunos e/ou das famílias e uma definição de um

processo de intervenção em comum evitando uma lógica de encaminhamento onde o profissional se demite das suas responsabilidades perante determinada situação.

Ainda numa lógica de colaboração e de parceria é percutível, também, a função de colaboração na implementação de projetos por outras entidades exteriores à escola, e que acaba por ampliar o currículo formal, numa lógica de partilha de saberes e de criação de novas dinâmicas escolares: *“Depois temos a colaboração com a CPCJ e a colaboração com o programa o PESES, nas outras escolas é geralmente o PES, mas na nossa escola é Projeto de Educação para a saúde e educação sexual. Nunca vi um programa com tantas atividades aqui na escola, não foi este ano mas já contei 184 atividades (A2)”*.

Tal como afirmam Leite et al. (2015), esta prática legitima a criação de redes de parcerias e o estabelecimento de novos protocolos que se constituem num caminho para uma maior diversificação das experiências de aprendizagem, permitindo obter efeitos ao nível do combate a determinadas problemáticas como o insucesso escolar, abandono, escolar indisciplina, entre outros. Tal como referem os autores, a “adesão a projetos é reconhecida como um efeito central das parcerias para dar resposta a problemas concretos e melhorar a formação dos alunos” (Leite et al. 2015, p.843). Apesar de tudo, o facto de existirem diversos projetos ou atividades a serem desenvolvidos nas escolas por outras entidades não podemos correr o risco de criar uma falsa sensação de que tudo já está a ser feito. Duarte (2018) chega mesmo a alertar para o facto de considerar que o Serviço Social não deve ficar refém deste tipo de programas de financiamento ou projetos quando há que posteriormente garantir o acesso a bens e serviços a todos os cidadãos.

Por sua vez, o trabalho em parceria, de acordo com o referido pelas assistentes sociais é desenvolvido ao nível de diversas entidades/serviços da comunidade como, por exemplo, com a Segurança Social, os Hospitais, os Centros de Saúde e as Autarquias. Contudo, para além de colaborar com diversas entidades/serviços da comunidade, o assistente social tem como função representar a escola em diversas entidades e programas no desenvolvimento de um trabalho mais sistemático e integrado, nomeadamente na Rede Social, mais concretamente no Conselho Local de Ação Social (CLAS) e no Núcleo Técnico da Comissão Social de freguesia ou outras entidades, como referido por algumas assistentes sociais: *“Quanto a ligações, também faço parte do CLAS, é minha função representar a escola no CLAS (...) (A1)”; “Porque eu, no CLAS represento a Educação, ou seja, a escola delegou em mim a representação no CLAS. O mesmo acontece na Comissão Social de Freguesia. Vê-se...e as pessoas estão, e discutem os casos em termos de parceria é muito, mas muito positivo (A2)”*.

Note-se que, a rede social foi criada com base na Resolução do Conselho de Ministros nº 197/97 de 18 de novembro incentivando o trabalho em parceria devendo, para tal, juntar representantes de diversas áreas de intervenção públicas e privadas baseado na igualdade entre os parceiros, com vista à concertação de ações e otimização de recursos. Desta forma, com o intuito de responder a necessidades e especificidades locais considera-se que esta representação do assistente social na rede social preconiza uma abertura da escola ao meio, na medida em que o mesmo participa em espaços de decisão coletiva na educação mediante um trabalho adequado ao meio que pretende promover soluções locais para melhorias no contexto escolar.

É possível vislumbrar, ainda, uma função relacionada com a intervenção comunitária direcionada para o trabalho direto com os alunos e famílias de bairros mais problemáticos nos próprios bairros, no âmbito da rede social: “*Dentro da rede social temos também um projeto, de acompanhamento aos alunos dos bairros mais problemáticos. Ou seja, somos um conjunto de Técnicos, com intervenção no próprio bairro com o objetivo de combater o abandono e o absentismo escolar (...)* (A8)”.

De acordo com alguns autores, os assistentes sociais da escola são geralmente os únicos profissionais da escola com habilidades para intervir ao nível da comunidade, pois assumem um papel ativo no conhecimento da realidade social dos contextos onde se situam as escolas (Wilson, 2007; Duarte, 2018). De facto, comunidades que valorizam pouco a educação exigem intervenções que favoreçam atitudes positivas em relação à escola e que encorajem a escola a entrar em contacto com a comunidade, neste sentido, o assistente social possui inúmeras competências que são uteis e que facilitam este trabalho, precisamente porque o assistente social encontra-se na interface entre a escola e a comunidade (Allen-Meares, 2010b).

- Domínio: Organização

A escola é o segundo sistema de socialização com mais influência no comportamento e conquistas das crianças. Através dos discursos é possível vislumbrar um Serviço Social que não se restringe apenas à intervenção com alunos e famílias com algum tipo de necessidade ou problema identificado, desenvolvendo também uma intervenção mais abrangente envolvendo todos os atores escolares como refere uma das assistentes sociais: “ (...) desenvolver ações de informação e sensibilização para pais, encarregados de educação,

assistentes operacionais e comunidade educativa em geral em conjunto com outros colegas (...) (A6) ”.

Á semelhança do mencionado anteriormente na dimensão do aluno, a atuação mencionada segue numa lógica de prevenção que pode ser desenvolvida junto de todos os atores da comunidade educativa em diversos espaços e tempos escolares: “*Na intervenção com os alunos não podemos, também, descurar os três níveis de prevenção que devem estar presentes nas nossas funções (...). A prevenção primária que é essencial ocorre quando se intervém de forma a evitar a ocorrência de situações problema (...) desenvolve-se quando por exemplo se intervém ao nível de um primeiro ciclo realizando programas de promoção de competências pessoais e sociais, onde se promovem competências básicas de relacionamento com o grupo, a importância de alguns valores básicos como a solidariedade, emoções positivas, amizade, funções/papéis da Família, promoção da autoestima e de comportamentos não violentos. Também a mediação de pátio é uma forma de prevenção primária (...) (A6) ”.*

Para Openhaw (2007), a prevenção pode ser considerada como sendo o esforço que é levado a cabo pelos assistentes sociais da escola, e outros profissionais, no sentido de minimizar ou eliminar a condição social, psicológica ou outra que pode ser causadora ou contribuir para o surgimento de mal-estares físicos e emocionais e alguns problemas socioeconómicos. Estes esforços podem, assim, incluir ações realizadas que pretendam impedir a ocorrência de problemas (prevenção primária); limitar a extensão ou a gravidade do problema (prevenção secundária); ou ajudar a recuperar dos efeitos do problema e desenvolver pontos fortes e habilidades suficientes para impedir o seu reaparecimento (prevenção terciaria) (Openhaw, 2007). Assim, numa perspetiva de prevenção, cabe, ainda destacar uma função relacionada com a realização de candidaturas ou criação e implementação de projetos/ações nas mais diversas áreas com intuito de abranger o maior número de alunos possível, sendo que é percutível que, embora não tenha surgido com frequência neste estudo, o assistente social pode surgir enquanto elemento privilegiado no desenho, implementação e coordenação desses mesmos projetos e ações como é possível verificar no seguinte discurso: “*Também estou a dinamizar um projeto de promoção do sucesso e motivação escolar e de prevenção do abandono escolar em conjunto com a minha coordenadora do Apoio Socioeducativo. Portanto sua dinamização implementação e coordenação esta afeto a mim, neste Agrupamento (A5) ”.* Outra assistente social reforça que: “*Uma das minhas funções é também realizar candidaturas a projetos (...) (A8) ”:*

Tal como referem Amaro e Pena (2018), o assistente social na escola encontra-se numa posição privilegiada para detetar situações problemáticas, estabelecendo a sua intervenção na

interseção de diferentes atores e podendo definir em conjunto com estes as prioridades de intervenção assim como os planos e programas de prevenção, possuindo habilidades para propor e coordenar as intervenções. Neste sentido, os discursos das assistentes sociais entrevistadas reforçam o esforço pelo desenvolvimento de uma prática colaborativa com outros profissionais como diretores de turma e outros técnicos especializados na realização de várias ações.

Colaborar com os órgãos de gestão surge também como função do assistente social no contexto escolar, pois como refere uma das assistentes sociais: “*(...) depois também temos aqui outro ponto que é colaborar com os órgãos de gestão, na definição de estratégias, na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam o sucesso educativo (A2)*”.

Para além dos domínios referidos, o assistente social tem ainda como funções colaborar na planificação e planeamento de visitas de estudo; colaborar na análise de pedidos de anulação de matrícula; realizar reuniões com outras equipas ou profissionais da escola; participar nos concelhos de turma; ajudar na realização de ações de formação; participar em ações de formação; e realizar investigação na área do Serviço Social na Educação.

Desta forma, o assistente social como profissional integrante da organização escolar deve ser um elemento ativo na organização de todo o trabalho educativo e pedagógico mediante uma ação coletiva da qual deve fazer parte. Contudo, para que isso acontece uma serie de condições têm de se concretizar na prática. Desta forma, de seguida serão abordados alguns fatores que nos permitirão compreender a natureza da participação dos assistentes sociais na organização escolar.

5.5. Fundamentos, relações e processos de participação dos assistentes sociais na organização escolar

Considerando a comunicação um aspeto central com implicações na prática, idealmente os contactos entre assistentes sociais e diretores das escolas deveriam ser regulares pois a profissão precisa ganhar visibilidade junto das direções, através da clarificação do que fazem, como fazem com os alunos, famílias e comunidades e da eficácia da sua intervenção (Garrett, 2006; Thyer & Jayaratne, 2010). Caso isso não se verifique, poderá fazer com que os diretores, por exemplo, não saibam que resultados esperar da intervenção do Serviço Social (Sherman, 2016). Esta situação verifica-se através do discurso de um dos diretores que refere

que: “*O desconhecimento, às vezes, da natureza da profissão também faz com que eu não saiba o que é que posso exigir ou esperar ou que resultados podem ser obtidos... (D5)*”.

Se por um lado, como refere Garrett (2006), o diretor é o responsável por garantir que as potencialidades do Serviço Social sejam utilizadas na sua plenitude e extensão na escola, por outro, para que isso, aconteça é necessário que o mesmo tenha bem claro e definido para si quais os propósitos desta profissão particular. Contudo, tal como afirma o autor, os assistentes sociais também não podem assumir para si que os diretores e outros elementos da escola entendam e conheçam as suas funções, ou seja, para que tal aconteça é também necessário que os assistentes sociais demonstrem a importância da sua contribuição para a missão e objetivos da escola (Garrett, 2006).

Note-se que, no processo de comunicação o feedback cumpre duas funções, “a primeira refere-se à resposta do receptor às mensagens do emissor sendo que a segunda consiste em proporcionar/recolher informações acerca do desempenho dos indivíduos ou equipas, ou seja, procura compreender como é que eu/nós estou/estamos a desempenhar as nossas funções”(Cunha et al., 2016, p.425). Esta estratégia permitirá, por um lado, clarificar junto das direções a prática do assistente social na escola, sendo que o diretor ao obter um conhecimento mais rigoroso acerca do que se faz mais facilmente conseguirá dar algum feedback aos assistentes sociais relativamente à sua prática.

Desta forma, quanto às respostas fornecidas pelas assistentes sociais quando questionadas sobre a frequência do feedback dado pelo diretor acerca da sua prática, não foram consensuais. É perceptível que esse feedback, em diversas situações, é inexistente, noutras é pontual existindo, contudo, algumas situações onde ocorre frequentemente. Nas situações em que o feedback por parte das direções, ou diretor é inexistente, comparativamente aos casos onde existe feedback, é perceptível que a falta de feedback vai nos dois sentidos, ou seja, a falta de comunicação e o distanciamento parece existir tanto da parte do assistente social como do próprio diretor, como se pode verificar no seguinte discurso: “*É assim, fazemos dois relatórios, um intermedio, em fevereiro, e outro ao final do ano. Aqui a nossa ponte é a Psicóloga. Nós enviamos para ela e ela leva a pedagógico e é ela que nos representa. Mas não há aquele contacto para lhes ir falando do que se vai fazendo, só mesmo através dos relatórios (A4)*”.

É possível verificar, de facto, que em diversos casos, a comunicação acontece através de outros profissionais ou através de documentos escritos. Já noutras situações, a formalidade das relações acaba por distanciar os assistentes sociais dos diretores, sendo que a falta de abertura por parte do diretor surge enquanto elemento constrangedor de uma relação mais

próxima possibilitadora da criação de espaços para partilha e trocas de informação, como se verifica no seguinte discurso: “*Não (silencio) não, não...hmm...(...). E eu sou muito “tu cá tu lá”, mas aqui não, eu trato por senhor Diretor ou Doutor...também tem a ver com a abertura que nos dão (A2)*”.

Existem, de facto, situações, em que a distância entre Diretor e assistente social é tão grande que faz com que pareça que fazem parte de realidades diferentes: “*(...) um mundo à parte. Andamos um bocadinho em autogestão (...)* (A9)”.

Por sua vez, nas situações em que existe feedback, é possível verificar que o facto de o assistente social mais frequentemente ir ao encontro do diretor faz com que o mesmo esteja, também, mais propenso a dar feedback acerca da prática do assistente social: “*...sim...eu acho que se calhar não de uma forma muito formal mas eu acho que lá esta, vão-se criando esses momentos mais ou menos formais, mas vai havendo, eu acho que sim. Entrevistadora: E presta feedback do seu trabalho à Direção? A3: Sim, da minha parte há sempre esse cuidado (...) eu faço questão de os ir inteirando dos procedimentos, das etapas, e da resolução, pronto dou sempre feedback (...)* (A3)”. Podemos encontrar a mesma lógica de pensamento no discurso de alguns diretores: “*(...) depois também percebemos o que esta a ser feito porque há sempre comunicação entre a Direção e a Assistente social. Entrevistadora: Existe feedback nos dois sentidos? D1: Sim constante vai nos dois sentidos e permite uma avaliação e ter ideias acerca do que esta a ser realizado (D1)* ”.

No entanto, relativamente aos diretores, foi ainda possível identificar que nas situações onde não existe feedback da sua parte, as justificações fornecidas relacionam-se tanto com a falta de tempo por parte do mesmo como pela delegação em outro elemento da direção, a função de colaborar com o assistente social, pois como refere um dos diretores “*(...) embora eu reconheça, enfim reconheço que deveria haver uma monitorização e contatos mais regulares ao longo do ano, (...) mas atualmente a vida da escola não permite, não permite (D4)* ”.

Note-se que, sendo o diretor considerado um líder educativo, deveria, o mesmo, incentivar a criação desses mesmos momentos de partilha entre assistente social e diretor. Apesar de tudo, tal como referem Thyer e Jayaratne (2010), a responsabilidade maior de demonstrar o valor da prática do Serviço Social depende, principalmente, dos próprios profissionais e da sua iniciativa, pois tal como refere D'Agostino (2013) comunicar claramente à direção, em diferentes momentos, a eficácia da prática do Serviço Social na escola é vital para a sua sustentabilidade neste contexto de atuação particular e nomeadamente para reforçar a importância da sua participação na gestão do quotidiano escolar.

De facto, a participação dos assistentes sociais nas estruturas organizacionais das escolas é essencial, devendo-lhes ser reconhecido o direito de interferir nas várias decisões tomadas nesses órgãos. Contudo, através dos discursos das assistentes sociais participantes neste estudo, é possível verificar que a estrutura organizacional da escola onde os assistentes sociais mais participam é o Concelho de Turma²⁸, contudo, consiste uma participação em regime de convite, tal como refere, por exemplo, uma das assistentes sociais: “*Nos Conselhos de Turma quando sou convidada (...) (A9)*” sendo que uma dessas assistentes sociais participa também no Conselho Pedagógico²⁹. Existem, contudo, assistentes sociais que não participam em nenhuma estrutura organizacional da escola.

Note-se que, as escolas necessitam de ter equipas a trabalhar assentes no paradigma interdisciplinar. Todo o reducionismo na abordagem às situações é censurável, ou seja, não é que as abordagens disciplinares não sejam importantes para o entendimento de uma determinada situação, o problema é quando se reduz o mesmo a uma única dimensão (académica), ignorando-se muitas outras (social, familiar, cultural, política, entre outras) (Vieira & Vieira, 2018). Essas dimensões, que não podem ser ignoradas, dizem respeito a dimensões trabalhadas pelo assistente social na escola e que se relacionam com características e história pessoal e social dos alunos e respetivas famílias. Neste sentido, os assistentes sociais terão de encarar a participação enquanto processo relacional dinâmico, tensional, tático e estratégico devendo apostar-se mais no reforço dessa relação na organização escolar (Vieira, 2015) sendo que, intervir nas decisões e ações que vão sendo tomadas constitui não só um direito como um dever ao qual não deverão os profissionais de Serviço Social renunciar (Guerra, 2002). Considera-se que o assistente social representa uma figura de destaque para a escola, distinguindo-se dos restantes elementos tanto pela sua prática como pelos seus saberes e habilidades, pelo que a sua não participação em determinados órgãos representa mesmo um constrangimento para algumas assistentes sociais, senão vejamos: “*Não participo em nenhum órgão nem estrutura de gestão ou administração como Concelhos de Turma e assim. (...) eu não sei...mas eu já falei nisso, eu já tentei e já falei e indiretamente com algum cuidado lá fui perguntando... (...) acho que é um aspeto que tem de se mudar*

²⁸ O Conselho de Turma, estrutura organizacional que atua em diversos domínios (operacional, curricular e institucional) é central na escola, pelas competências que lhe são atribuídas tanto na gestão como na tomada de decisões, constituindo-se enquanto espaços de interação, reflexão, e de aprendizagem e promotor do trabalho colaborativo (Abelha, 2011).

²⁹ O Conselho Pedagógico é um órgão de administração e gestão responsável pela orientação e coordenação da vida educativa da escola (Artigo 32.º; Decreto – Lei 137/2012 de 2 de julho), sendo que todas as decisões que são tomadas neste órgão têm grande impacto na vida das escolas.

porque se esta o Psicólogo porque é que o assistente social não está? (...) lá está se calhar há aqui um trabalho a fazer e coisas a melhorar (A3) ”.

Quanto a este assunto, fica claro que os diretores não encontram relevância na participação do Assistente Social no Conselho Pedagógico, no entanto, o mesmo não acontece relativamente à participação do assistente social nos Conselhos de Turma, que é vista enquanto mais-valia por dois dos diretores entrevistados: “*No Concelho Pedagógico vou-lhe ser muito sincera, não acho que sejam uma grande necessidade dadas as competências desse órgão. Agora nos Concelhos de Turma acho fundamental, porque é dar a conhecer aos professores, fazer um retrato o mais fiel possível de um conjunto de alunos que, caso não existisse um assistente social, os professores ficariam assim na penumbra acerca das suas situações. (...) a avaliação desse aluno poderia ser prejudicada pela ausência dessa informação fundamental. Cada vez mais os professores têm de ter um conhecimento muito profundo daquilo que se passa com os alunos (...) (D3) ”.*

Contudo, para alguns diretores estes benefícios e mais-valias do envolvimento dos assistentes sociais nestas equipas não são ainda reconhecidos, pois a recente institucionalização da profissão em meio escolar bem como o desconhecimento acerca das suas atribuições parece impedir que o assistente social faça parte de determinadas estruturas organizacionais: “*(...) mesmo assim, não deixa de ser uma nova valência sendo que não deixa de haver necessidade de uma aprendizagem da própria escola para aquele que é o papel da assistente social. (...). Agora, não está presente em determinadas estruturas (D1) ”.*

O facto de os assistentes sociais não terem, também, uma carreira definida parece inibir os diretores de promoverem um maior sentimento de pertença à escola do assistente social, ficando, assim, comprometido o reconhecimento da importância das suas contribuições para o quotidiano escolar, chegando mesmo o assistente social a ser considerado um “apêndice” (D5): “*(...) mas como lhe digo...não é um serviço...vamos lá ver, eu tenho duas psicólogas no quadro do agrupamento, e portanto eu asseguro para essas psicólogas uma representação nos diversos órgãos, particularmente no conselho pedagógico, como o Serviço social e assim um...um apêndice, que é incerto não está, de facto, de uma forma formal assegurada a sua representação (D5) ”.*

Considera-se, assim, que podem não estar concretizadas todas as condições para que todos possam começar a participar de forma efetiva nestes órgãos, particularmente os assistentes sociais. Urge, de facto, realizar uma clarificação junto das direções acerca das mais-valias do envolvimento da profissão de Serviço Social no contexto escolar, para que os diretores consigam reconhecer a importância da participação do assistente social nas diversas

estruturas organizacionais da escola, aumentando, assim, os seus contextos e poderes de decisão, intervenção e de influência.

Quando questionadas, as assistentes sociais, acerca da sua capacidade/possibilidade de influência sobre as decisões que são tomadas na escola ao nível das políticas, valores, orientações, prioridades e estratégias exercidas muitas vezes pelas estruturas organizacionais como Conselhos de Turma e Conselho Pedagógico, foi possível constatar que, são as assistentes sociais que participam em estruturas organizacionais, ainda que algumas em regime de convite, como Conselhos de Turma e Conselho Pedagógico, que referem sentir que têm capacidade/possibilidade para poder exercer algum tipo de influência em decisões tomadas na escola.

Assim, a capacidade/competência para poder interferir em determinadas situações e decisões parece coincidir com a possibilidade que o assistente social tem de participar em determinadas estruturas organizacionais. De facto, esta capacidade/possibilidade parece estar relacionada como o reconhecimento de que o assistente social é um profissional detentor de saberes próprios, que são valorizados pelos restantes profissionais: “*Olhe aqui...no Conselho Pedagógico dou sempre o meu parecer, mas muito nos Conselhos de Turma também tenho autonomia aí sinto que sou uma mais-valia em determinadas situações. Eu acho que a minha intervenção é valida porque sou chamada a intervir em várias situações (A1)*”; Outra assistente social reforça que: “*Eu não gosto da palavra poder. Mas acho que consigo sensibilizar as pessoas, efetivamente sim sinto que sim (A8)*”.

Desta forma, a participação dos assistentes sociais em determinadas estruturas organizacionais permite-lhes que se sintam valorizados, envolvidos na tomada de decisões e respeitados pelas suas competências.

Já no que diz respeito à participação do assistente social no domínio político, ou mais concretamente ao nível das políticas educativas, onde a ponderação critica e reflexiva dos processos de ação e dos dispositivos políticos e respetivas contradições ou insuficiências constituem-se como elementos cruciais numa intervenção social eficaz (Albuquerque, 2013) a mesma tem remetido o serviço social, na escola, tendencialmente para um nível executivo de políticas sociais, “*(...) exercendo o assistente social uma função de executor, entre aspas, de políticas educativas (A6)*”.

Note-se que, o papel reservado ao serviço social no domínio político parece limitado à implementação e aplicação de políticas, medidas, programas e projetos através dos quais podem ser providenciados serviços e apoios no contexto escolar. Por outro lado, parece haver espaço para a avaliação e reflexão crítica sobre os mesmos com o intuito de perceber se se

adequam às necessidades do público escolar, ou às necessidades identificadas, tal como é possível verificar através do discurso de algumas assistentes sociais: “*Às vezes mandam-nos por email para avaliarmos se determinado projeto se adequa ou não à nossa realidade aqui na escola há muito essa relação (A2)*”; “*Então o aluno, a família, a escola, analisar algumas medidas e ações no sentido de perceber se se adequam ou não ao nosso público-alvo, porque não participamos propriamente na definição das medidas políticas que vem para as escolas. Mas aí eu também dou a minha opinião, por exemplo quando vamos às reuniões TEIP, quando há os grupos de trabalho, eu dou a minha opinião (A8)*”.

Contudo, se por um lado há quem faça desta situação uma oportunidade para se fazer ouvir, nomeadamente através de encontros e reuniões, por outro, esta questão é também sentida enquanto constrangimento na prática do assistente social, no sentido em que, algumas assistentes sociais, sentem que não estão a participar na formulação das medidas de política educativa, nem tão pouco a articular com quem as formula, como podemos verificar no discurso de uma das assistentes sociais: “*(...) quem é que não leu já uma legislação e não pensou “mas quem é que fez isto? Alguém alguma vez veio ao terreno ver se isto na prática faz algum sentido?” Porque as pessoas que estão no terreno muitas vezes não são ouvidas (A7)*”. Esta ideia está também presente no discurso de outra assistente social: “*(...) Agora, na minha opinião somos apenas executores de medidas de política nomeadamente na escola, considero que não estamos a participar na formulação dessas mesmas medidas educativas, mas que depois temos de ser nós a aplicá-las e que muitas vezes até achamos que determinadas medidas ou ações nem se aplicam ao nosso público (A9)*”.

Figueira-McDonough (1993, p.180) alerta para os efeitos negativos do distanciamento entre os decisores e “*policy makers*” e os assistentes sociais, enquanto implementadores e os destinatários das políticas pois “ as decisões políticas são tomadas de cima para baixo onde a ausência de assistentes sociais nesses processos é prejudicial tanto no que concerne à construção da identidade da profissão como na representação e defesa dos interesses dos seus utentes” (Figueira-McDonough 1993, p.180).

Ainda assim, considera-se que a análise ou reflexão crítica das políticas/projetos/ações a serem implementadas na escola, reconhecendo os seus pontos fortes e os seus aspetos vulneráveis, na adequação ou não dos mesmos ao público escolar representa um conjunto de ações que o assistente social pode realizar de forma sistémica, para contribuir de forma produtiva para a incorporação da dimensão política no quotidiano escolar. Além do mais, é perceptível através dos discursos já analisados, que as suas funções não são vazias de intenção política na medida em que: mediante avaliações e reflexões denunciam medidas que não se

adequam; na medida em que trabalham na consciencialização dos alunos/famílias bem como na promoção dos seus direitos e na sua representação; e na medida em que solicitam a intervenção de outras entidades. Portanto, estas constituem formas de agir que assumem uma dimensão política, ainda que possam ter um impacto menor ao nível da transformação e modificação das situações sociais.

Neste contexto, Wilson (2007) refere que os assistentes sociais deveriam estar mais envolvidos ao nível das políticas no sentido em que, através desse envolvimento, poderiam trabalhar outras questões nomeadamente relacionadas com as barreiras que surgem no processo educativo das crianças e jovens, devendo os assistentes sociais possuir conhecimento acerca das políticas educativas e sociais existentes por forma a proporcionarem uma intervenção de qualidade.

Neste sentido, é importante, tal como refere uma das assistentes sociais, o assistente social adotar uma postura proactiva, critica e reflexiva, com o intuito de ir negociando a sua presença em determinados domínios e estruturas no contexto escolar: “*(...) eu acho que também provavelmente terá a ver com a própria postura do profissional, eu tenho vindo a adotar uma forma de estar diferente e tenho feito algum exercício no sentido de, eu própria ir à procura, eu própria questionar por vezes, falar e portanto, estas questões da participação em vários órgãos e em termos de maior poder para poder tomar decisões ou influenciar eu já tentei, e vou tentando perceber porque há coisas que são um bocadinho estranhas (A3)* ”.

Denota-se, ainda, a necessidade de se desenvolver uma visão de interprofissionalidade ao nível institucional e/ou organizacional, pois como referem D'Amour e Andasan (2005), é importante reconhecer que a colaboração existe não apenas dentro de uma equipa mas, também, no contexto de um ambiente organizacional mais amplo, no entanto, também a este nível é possível vislumbrar a falta de participação do assistente social: “*Entrevistadora: Apesar disso, qual é a sua capacidade ou possibilidade de influência sobre as decisões tomadas nesta escola ao nível das políticas, valores, orientações, prioridades e estratégias exercidas pelos mais diversos órgãos da escola? A9: No concelho de turma ainda poderemos ter, sim no concelho de turma temos agora na escola não, para cima não, nem pensar. Ninguém nos pergunta nada... (A9)* ”.

Assim, para que o assistente social se possa afirmar e continuar a conquistar o seu lugar no contexto escolar terão de se promover mudanças e de se criar mais condições para que o mesmo seja visto como profissional fundamental na escola e possa participar de forma efetiva em estruturas organizacionais da escola, contudo, sem uma visão de interprofissionalidade ao

nível institucional, será muito difícil reconhecer e mobilizar os indivíduos para a mudança (D'Amour & Andasan, 2005).

5.6. Matriz de intervenção do Serviço Social no contexto escolar

5.6.1. Referenciais teóricos do assistente social no contexto escolar

De acordo com Restrepo (2003), a metodologia é uma criação humana sujeita a erro sendo que a sua aplicação deve ocorrer em realidades situadas historicamente, socialmente e culturalmente, o que significa que a relevância e funcionalidade de toda e qualquer proposta metodológica são condicionadas pelo conhecimento acerca do contexto e realidade onde se vai atuar (Restrepo, 2003). De acordo com Pena (2012) da metodologia fazem parte os pressupostos teóricos que apoiam a visão da realidade, mas, também, as linhas de ação a seguir, os métodos e a técnicas, através dos quais se promovem as ações. Assim, é ela que propõe orientações e procedimentos que asseguram a concretização das ações levadas a cabo pelos assistentes sociais no contexto escolar.

Os desafios atualmente emergentes no atual sistema educativo, bem como a necessidade de responder de forma efetiva às reais necessidades dos alunos e famílias, remetem-nos para um questionamento constante sobre os saberes em uso pelos assistentes sociais no seu agir na escola. Desta forma, os discursos das assistentes sociais entrevistadas tendem, de facto, a guiar a nossa interpretação através de uma lógica de modelos de intervenção, pois é possível identificar nos mesmos uma tentativa de articular a teoria com a prática. Note-se que, relativamente às teorias, são elas que auxiliam os profissionais na compreensão e explicação acerca da forma como o mundo funciona, ou seja, permitem compreender o como e o porquê dos acontecimentos. Já os modelos de intervenção referem-se a padrões de procedimentos que, inspirados por certas escolas ou correntes de pensamento, definem tendências e orientam formas específicas de atuação (Restrepo, 2003), ou seja, o conceito inclui num todo, os aspectos teóricos, metodológicos, funcionais e também filosóficos de uma determinada forma de atuar (Viscarret, 20012). Desta forma, a grande maioria das assistentes sociais, faz referência a modelos de intervenção baseados na teoria sistémica (modelo sistémico e modelo ecológico) tendo sido possível encontrar referências ao modelo de intervenção em crise.

Foi possível constatar que, os discursos da maioria das assistentes sociais aproximam-se do que podemos designar de modelo de intervenção social sistémico, desenvolvido por Pincus e Minahan (Payne, 2002; Trevithick, 2008; Viscarret, 2012).

O modelo de intervenção social sistémico, que se contrapõe à realização de uma abordagem fragmentada às situações, é particularmente tido em conta no momento da avaliação diagnóstica, visto que, o objetivo deste modelo consiste, inicialmente, em realizar uma avaliação diagnóstica da problemática levando em consideração as interações entre os diversos sistemas que constituem um elemento central (Viscarret, 2012), no sentido em que, tal como refere uma das assistentes sociais: “*(...) nós intervimos com o aluno, mas sem esquecer todo o seu contexto ou sistemas ou subsistemas que integra. Até porque o diagnóstico obriga a esta visão mais sistémica (A7)*”.

Desta forma, procura-se realizar uma avaliação diagnóstica da problemática tendo com base um enfoque sistémico onde as interações bem como as comunicações entre sistemas são importantes visto que: “*(...) os problemas são sistémicos logo o modo de abordagem deverá ser também sistémico (A5)*”.

De notar que, os indivíduos dependem de sistemas no seu ambiente social imediato para conseguirem alcançar uma vida satisfatória e que vá ao encontro das suas aspirações – sistemas informais ou naturais (por ex. a família e os amigos); sistemas formais (por ex. comunidade, grupos comunitários) e sistemas societais (por ex. a escola, e outras instituições como hospitais e segurança social) (Payne, 2002; Viscarret, 2012). Desta forma, o assistente social acaba por centrar a sua intervenção na interação entre os alunos e /ou famílias com as suas redes e sistemas de recursos, como é possível verificar através do discurso de outra assistente social: “*Portanto eu envolvo sempre, quando me surge uma situação problema, eu para além de envolver o aluno, envolvo sempre o aluno, a família, outros atores escolares, e a rede institucional caso haja essa necessidade bem como as Instituições com competência em matéria de infância e juventude (A8)*”.

De facto, a família, a escola e a comunidade são sistemas que fazem parte do desenvolvimento da criança e que se influenciam mutuamente (Garret, 2007; Camacho, 2000; Openshaw, 2008), pelo que, o modelo de intervenção sistémico ao focar-se nos conceito de interação permite compreender a importância da relação entre estes três sistemas, assim, tal como refere uma das assistentes sociais “*(...) ou seja...o que é importante não é estudar cada sistema por si, é antes de mais perceber as relações que se estabelecem, por exemplo entre a escola a família e a comunidade e ver o que não está bem e trabalhar por forma a se conseguir uma relação entre estes três sistemas que seja uma mais-valia para cada criança (A4)*”.

Por sua vez, esta ideia só se irá concretizar se nenhum dos sistemas se sobreponer ao outro e se se entender que as funções dos mesmos são complementares entre si. Para isso, o

respeito inter-sistémico deverá ser reforçado para que todos possam usufruir dos benefícios da relação criada. Desta forma, sobressai, a importância das relações colaborativas entre os vários sistemas, pois tal como refere uma das assistentes sociais, terá de existir um trabalho em que todos os envolvidos estejam em sintonia, para se alcançarem objetivos comuns, e para isso, como reforça “*(...) temos todos de trabalhar no mesmo sentido (A9)* ”.

Nesta ótica, é perceptível que nem o aluno nem o seu ambiente são vistos como sendo o problema (Payne, 2002; Viscarret, 2012), pois como refere uma das assistentes sociais: “*(...) eu vejo o individuo como um todo, enfim um problema surge mas ele...temos de descobrir o que está por detrás dele porque por detrás dele há algo que levou a que neste momento haja uma situação e então há que desconstruir e ver o que está no cerne da questão porque o aluno não pode ser encarado como sendo o problema, o problema está nas inter-relações que se dão (A2)* ”. Neste sentido, na escola, o assistente social, tal como refere Payne (2002), vai tentar perceber onde é que os elementos nas interações entre o aluno e o seu ambiente estão a causar problemas, pois a dificuldade poderá situar-se na interação entre eles, ou seja os problemas humanos são atribuídos a situações sociais concretas e não aos próprios indivíduos (Viscarret, 2012).

Assente, ainda, na premissa de que o assistente social olha para o aluno como um todo, e que os alunos e/ou a família interagem com outros sistemas é preciso não esquecer que a família é um sistema repleto por fragilidades mas, também, detentor de competências, capacidades e recursos (Allen-Meares, 2010b). No modelo de intervenção social sistémico, o assistente social tem como função ajudar as pessoas a colocar em prática a sua capacidade de resolver problemas e de superar determinadas situações tendo em consideração que em determinado momento as pessoas não são capazes de cumprir com as suas tarefas vitais experimentando sentimentos de grande angústia e tristeza (Viscarret, 2012). Desta forma, cabe ao assistente social, valorizar e despertar os recursos internos e competências das pessoas e ajudar as mesmas a utilizá-los da forma mais eficaz possível para lidar e solucionar os seus próprios problemas. Esta questão surge valorizada no discurso de algumas das assistentes sociais no sentido em que, o foco nas competências e recursos do aluno e/ou família surge enquanto investimento efetuado, tanto nas pessoas como no próprio processo de intervenção, rumo a uma intervenção mais integrada, humana e positiva: *Depois a questão do reforço do aspeto positivo, das forças porque as vezes são famílias que já estão tão saturadas de problemas mas eu sou muito prática nisso reforço sempre algo de bom algo de positivo se há uma melhoria por mais pequena que seja no aluno ou na família eu reforço. Há que valorizar as competências e os recursos existentes, às vezes dizem que não vale a pena, mas isso é um*

investimento que se faz, no processo de intervenção e nas pessoas (A9)”. Este foco é também referido por outra das assistentes sociais: “Na intervenção é preciso trabalhar muito o reforço positivo nas famílias, não é só dar para trás, o que acontece de forma mais frequente. É preciso despertar competências e recursos que muitas vezes estão adormecidos (A4)”. É certo que o foco nas competências e recursos da parentalidade irão ter efeitos positivos no processo socioeducativo dos alunos sendo que para isso deverá ser tido em conta em cada situação “(...) as limitações e os pontos fortes e também quem são as pontes para o exterior e a rede de suporte que poderá ser levada em conta no processo de capacitação (A6)”.

Assim, tendo em conta que a intervenção com alunos e/ou famílias na escola muitas vezes implica trabalhar num mundo familiar saturado de problemas, onde muitas vezes é difícil encontrar soluções e melhorias, os profissionais não podem ficar reféns de uma visão centrada no problema, pois vários autores têm vindo, de facto, a reforçar, a importância de identificar e valorizar os recursos e competências das famílias (Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo 2007; Guadalupe, 2010).

Por seu lado, a abordagem ecológica possui também, um enfoque relevante para a intervenção do assistente social no contexto escolar. Como afirma Viscarret (2012) esta abordagem assume uma forma menos abstrata sendo baseada nas relações recíprocas fornecendo um enfoque adaptativo e evolutivo do ser humano. A adoção deste modelo de intervenção, e de acordo com alguns dos discursos analisados, implica um novo olhar ou um olhar diferente sobre o aluno, sobre a escola, sobre a família na medida em que se pretende promover mudanças nos alunos os seus ambientes também terão de mudar, nomeadamente a escola, tal como refere uma das assistentes sociais: “ (...) depois também a ecológica na medida em que facilitamos sempre a adaptação dos alunos aos vários contextos mas também desses contexto aos alunos quer dizer tem de existir uma adaptação mútua, por exemplo falamos muito de o aluno ter de se adaptar à escola mas a escola também tem de se adaptar aos alunos correto? E entendemos o ser humano enquanto ser biopsicossocial que funciona enquanto um todo (A5) ”.

Neste contexto, o discurso das assistentes sociais aproxima-se da abordagem ecológica desenvolvida por Germain e Gitterman, denominada por “modelo de vida” publicado em 1980 (Trevithick, 2000; Payne, 2002; Viscarret, 2012). Tal como refere Germain, “a ecologia é a ciência que se preocupa com a adaptação dos organismos e dos seus ambientes bem como com os meios através dos quais ambos obtêm benefícios e atingem um equilíbrio dinâmico (Germain, 1973 citado por Viscarret, 2012, p.286).

De acordo com Santos (2009), na escola, não são raras as vezes em que é visível a resistência dos professores em mudar a sua postura, o ambiente, a comunicação a relação e vinculação com os alunos, fruto da crença de que já tentaram tudo e que nada funcionou, que os estudantes são indisciplinados, agressivos e mal-educados culpando muitas vezes os pais por tal situação. Nestes casos, acontece que a escola isenta-se de qualquer responsabilidade perante tais situações, contudo, o *modelo de vida*, pretende melhorar o ajuste entre os alunos e o seu ambiente numa contínua adaptação entre os mesmos e o seu meio, contudo, esta adaptação terá de ser reciproca onde tanto os alunos como a escola mudam, na procura de um estado de equilíbrio. De acordo com Santos (2009) os contextos e os ambientes influenciam o desenvolvimento, o crescimento e o comportamento humano, sendo que, mudando os contextos, mudam-se consequentemente os comportamentos. Neste contexto, parece existir a noção de que “(...) *promovendo uma mudança num sistema tudo os outros no seu tempo também ao-de mudar, nem que sejam pequenas mudanças (...)* (A9)”. Ou seja, de acordo com este modelo, a mudança numa parte de um sistema leva a uma mudança recíproca correspondente na outra (Payne, 2002). Este entendimento integrado, ainda de acordo com algumas das assistentes sociais entrevistadas, pode envolver o trabalho com outros, que não diretamente com o aluno, num esforço conjunto com vista a promover mudanças num determinado sistema ambiental, ou seja, o assistente social pode decidir não trabalhar diretamente com o aluno mas pode ajudar os pais a estabelecer limites em casa, a ajudar os colegas de turma a entender uma situação do aluno, ajudar o professor a reorganizar os lugares na sala (Garrett, 2007), ou até a desenvolver um trabalho mais voltado para a comunidade, sem desprezar a inter-relação e interdependência existentes entre todos os sistemas.

Desta forma, de acordo com os discursos analisados, na instituição escolar, os assistentes sociais adotam uma visão global dos alunos, com uma compreensão ecológica do desenvolvimento humano, levando em conta todos os contextos que os alunos integram e os vários aspetos que os envolvem (psicológicos, sociais, culturais, familiares, físicos e religiosos) com o intuito de se entenderem as influências e os efeitos que cada contexto exerce sobre o comportamento e/ou situação do aluno e/ou família, podendo assim, o assistente social, influenciar de forma ecológica e integrada o comportamento ora apresentado pelos alunos e/ou famílias, ora presente no ambiente escolar, familiar e/ou comunitário (Santos, 2009).

Desta forma, o aluno é encarado como um elemento ativo, ou seja, “não é visto como um ser passivo que apenas sofre impacto do meio que o envolve. Pelo contrário, é visto como

tendo um papel dinâmico, ativo no processo de inserção no meio ambiente em que vive, reestruturando-o” (Silva, Borowsky & Koller, 2011, p.250).

Relativamente ao modelo de intervenção em crise³⁰, que foi também mencionado, parece surgir relacionado com a necessidade de dar respostas rápidas a determinadas situações de crise ou emergência que surgem no contexto escolar, como refere uma das assistentes sociais: “*Depois como disse às vezes pareço uma bombeira porque tenho de responder a situações de crise que vão surgindo e aí já com ações mais pontuais e específicas junto de alunos e/ou famílias (A7)* ”. Note-se que, atualmente, riscos e crises fazem parte da vida de todos os seres humanos, sendo que, o assistente social na escola está consciencializado para intervir de forma imediata perante situações geradoras de angústia de *stress* e ansiedade, nos seus alunos e famílias. Neste sentido, este modelo preconiza uma ação para interromper uma serie de acontecimentos que conduzem a uma rotura no funcionamento normal das pessoas (Payne, 2002; Viscarret, 2012), reconhecendo o assistente social que existe de facto “ (...) a necessidade de intervir em situações de urgência de crise através de ações pontuais e específicas com determinadas famílias ou alunos que num determinado momento se vêm perante situações das quais não conseguem sair sem serem ajudados (A8) ”.

Assim, estas intervenções, que são breves e focadas no presente, procuram melhorar a capacidade dos alunos e famílias de lidarem com problemas a diversos níveis, com os quais não conseguem lidar sem recorrer ao assistente social, sendo que este, deverá partir do princípio que, tal como refere Viscarret (2012), todas as pessoas têm um potencial e capacidades próprias para resolver problemas e evoluir.

Desta forma, de um modo geral, parece que a presença do assistente social no contexto escolar constitui uma mais-valia pela forma como interpreta e atua na realidade escolar. Foi possível constatar que, para além de uma abordagem imediata conducente com respostas casuísticas a situações de crise e emergência, os assistentes sociais sustentam a sua prática, sobretudo, em modelos de intervenção que contextualizam o aluno no seu ambiente. Desta forma, acredita-se que o facto de as assistentes sociais basearem a sua intervenção nos modelos referidos irá promover um agir mais competente, mais compreensivo, global e fundamentado uma vez que o caminho do assistente social é guiado, tanto por teorias como

³⁰ O marco teórico deste modelo “encontra-se influenciado por diversas teorias que vão desde a psicologia do ego de Freud, passando pela «terapia breve» de Otto Rank, a psicologia do desenvolvimento de Eric Erikson, a teoria dos sistemas, a teoria da aprendizagem, o funcionalismo e, ainda, pelas influências da psiquiatria americana de Caplan e Lindeman, contudo o modelo de intervenção em crise foi adaptado para o Serviço Social com base nos estudos que foram realizados por Caplan e Linderman acerca de desastres naturais” (Viscarret, 2012, p.130).

por modelos que permitem prever, explicar, fundamentar e avaliar as situações fornecendo pistas para que o assistente social possa intervir e reagir (Oliveira, 2016).

5.6.2. O método de intervenção do Serviço Social no contexto escolar

As respostas das assistentes sociais participantes no estudo levaram-nos a sistematizar a prática através da diferenciação de várias fases relativamente ao processo de organização metodológica, cada uma delas com as suas particularidades, e que decorrem ao longo do processo de intervenção. Desta forma, para Restrepo (2003), o método, que concretiza a metodologia, consiste numa forma particular de ação profissional, constituindo-se num recurso analítico e operacional ao serviço dos assistentes sociais e que permite abordar, de forma racional, os problemas e situações que vão surgindo, neste caso, no contexto escolar. Robertis (2011) que considera que o assistente social atua numa realidade complexa, e muitas vezes contraditória, refere que o mesmo segue um procedimento metódico cujas fases são identificáveis e passíveis de separação para efeitos de compreensão e análise. Assim, numa ordem lógica, a sinalização, o diagnóstico, a intervenção e a avaliação surgem através dos discursos das várias assistentes sociais enquanto fases do método de intervenção do serviço social no contexto escolar.

- A sinalização

Através dos testemunhos recolhidos, o acompanhamento social de casos de alunos e consequentemente das suas famílias assume de facto, uma grande centralidade na prática do Serviço Social Escolar. Desta forma, o ponto de partida da ação do assistente social na escola é a sinalização dos casos. Relativamente à sinalização de casos para o Serviço Social, é perceptível que na escola existe uma diversidade de agentes sinalizadores e que fazem chegar as suas preocupações ao assistente social. Desta forma, as sinalizações chegam, de uma forma mais direta, e frequente, através de diretores de turma e/ou outros professores. Contudo, assistentes operacionais, amigos, familiares, tutores, conselhos de turma, outras entidades exteriores à escola, encarregados de educação e serviços internos à escola são também referenciados enquanto agentes sinalizadores de situações na escola.

No fundo, de acordo com os discursos analisados, o que se pretende com esta fase de sinalização é a identificação de situações que possam representar algum tipo de risco e/ou perigo para as crianças e jovens e situações em que os seus direitos não estejam a ser

respeitados e as suas necessidades básicas satisfeitas, para que essas situações cheguem ao conhecimento dos assistentes sociais e se possa iniciar, o mais cedo possível, uma intervenção adequada a cada situação.

Relativamente à forma como chegam as sinalizações, podemos encontrar referências à existência de documentos de sinalização para o Serviço Social, geralmente materializados numa “(...) *ficha de encaminhamento do Aluno, para o Serviço Social (A3)*” sendo as mesmas, em diversos casos, disponibilizadas no próprio *site* das escolas.

Apesar de ter sido perceptível que algumas sinalizações chegam, também, de forma verbal, de facto esta etapa é mencionada por todas as assistentes sociais, constituindo o primeiro passo para se iniciar a intervenção, sendo por isso, uma fase importante do processo de intervenção social no contexto escolar. Desta forma, receber, de forma adequada, uma sinalização é essencial pois geralmente a mesma contempla: “(...) *alguns indicadores de risco e situações (...)* (A5)”, fornecendo, desta forma, alguns critérios enquadradores de situações que necessitam da intervenção do assistente social contribuindo para a eficácia da fase de diagnóstico e fases subsequentes do processo de intervenção. Neste sentido, na fase de sinalização as assistentes sociais procuram obter todos os dados relevantes para poderem prosseguir na intervenção sendo que, mesmo depois de serem registados os factos mais pertinentes para retratar a situação em que a criança/jovem se encontra, há o cuidado de perceber o seu ponto de partida, pois como refere uma das assistentes sociais: “*Mas normalmente faço por estabelecer essa ligação com o diretor de turma depois de o mesmo já ter identificado alguns constrangimentos (...)* (A3) ”.

Esta forma de atuar vai ao encontro da ideia de Guadalupe (2010), ou seja, de acordo com a mesma, existem dados determinantes para o processo de intervenção, sendo que, sempre que há uma sinalização deve-se procurar perceber quem fez, como fez, como faz e que informação é que dispõe, no sentido de preparar a próxima fase do processo de intervenção social, ou seja, o diagnóstico social.

- O Diagnóstico

A crescente complexidade de situações que têm surgido em contexto escolar exige que os assistentes sociais compreendam os fenómenos com os quais estão a trabalhar. Sendo o diagnóstico um conhecer para agir (Fialho, Silva & Saragoça, 2015), o mesmo assume um papel fundamental no sucesso, ou não, da intervenção do assistente social.

Em relação a esta fase, todas as assistentes sociais ao discursarem acerca do processo de intervenção social escolar mencionaram atividades de avaliação, sendo que a maioria se referiu, especificamente, à elaboração do diagnóstico.

Tal como refere uma das assistentes sociais, “*Nesta altura devemo-nos questionar e procurar as respostas para as perguntas chave, quem? porquê? para quê? onde? quando? Como? (...)* (A6)”. Assim, o diagnóstico assume um carácter sistémico, interpretativo e prospetivo (Guerra, 2010b). De acordo com Wilson et al. (2011), o diagnóstico envolve um certo número de atividades incluindo, identificar as áreas relevantes e as fontes de informação, recolha da informação, avaliação da informação, analisar a informação e desenvolver um plano de intervenção. Desta forma, as atividades que os assistentes sociais identificam como sendo de avaliação/diagnóstico relacionam-se com determinados procedimentos. Inicialmente os primeiros contactos efetuados são, na sua maioria, com os diretores de turma. Uma vez que o diretor de turma ocupa uma posição privilegiada devido ao tempo que passa com os alunos e à proximidade que tem com os mesmos, é um elemento chave na identificação e caracterização das situações problemáticas da turma. Note-se que, um dos pontos chaves da intervenção do Serviço Social na escola relaciona-se com o grau de colaboração entre os assistentes sociais e os professores por forma a promover o aumento da eficácia da intervenção (Dupper, 2003). Desta forma, mesmo que a sinalização não parta do diretor de turma, é perceptível que grande parte das assistentes sociais, num momento inicial, recorre ao mesmo para obter informações por forma a realizar o diagnóstico da situação, como exemplifica uma das assistentes sociais: “*Mas imaginemos que não é o Diretor de Turma a sinalizar, tenho por hábito falar com o Diretor de turma para ver se ele conhece a situação e obter alguma informação (...)* (A9) ”.

Posteriormente, realizam-se reuniões com os alunos e/ou famílias no sentido de se clarificar a forma como as situações e problemas são sentidos e percecionados pelos mesmos.

De salientar que, é referido a criação de uma, “ficha social”, ou seja, um documento que contém dados considerados fundamentais na fase de avaliação diagnóstica. Não querendo afirmar que seja possível criar uma única ferramenta capaz de avaliar com precisão a realidade de cada situação, talvez a utilização de guiões ou instrumentos de recolha de informação possam ultrapassar alguns constrangimentos relacionados com diagnósticos pouco fundamentados e incompletos, ficando este processo à merce da habilidade de cada profissional. Quanto aos procedimentos usados relativamente a esta fase do processo de intervenção social, tal como refere Granja (2008), a interação entre os assistentes sociais e os alunos e/ou famílias é, sobretudo, uma relação face a face, direta e presencial, por isso a

qualidade da relação, da comunicação do envolvimento emocional bem como a expressão verbalizada das necessidades e problemas dependem em grande parte do profissional e dos procedimentos usados nessa relação dinâmica. Desta forma, se numa primeira fase, geralmente, os atendimentos são realizados com o diretor de turma presente (sendo que em algumas situações é o próprio que convoca o encarregado de educação) podendo, o mesmo, auxiliar na construção do problema, posteriormente, já num clima de maior confiança e privacidade os atendimentos são realizados já sem a presença do diretor de turma, onde se pretende dar inicio à definição dos objetivos de intervenção e formas de intervir.

Contudo, vislumbra-se, ainda, a possibilidade de escolha que é garantida aos alunos e/ou famílias de num primeiro atendimento poderem decidir sobre a presença, ou não do diretor de turma, pois como refere uma das assistentes sociais: “*Depende dos caos, também é preciso ver se o encarregado de educação quer que o diretor de turma esteja presente. Tem toda a liberdade para dizer* (A1)”. De facto, perceber a forma mais correta de obter determinadas informações é essencial para esta fase do processo de avaliação diagnóstica pois esse procedimento irá influenciar a criação da relação de ajuda entre assistente social e aluno e/ou família.

A partilha da avaliação diagnóstica com os alunos e/ou famílias surge enquanto característica desta fase do processo de intervenção onde os mesmos se assumem enquanto parte ativa na resolução das suas próprias situações dando-lhes, por isso, o assistente social, voz e poder para decidir sobre a sua própria vida. Mais do que uma necessidade ética e política, a necessidade de envolver os alunos e/ou famílias corresponde a uma necessidade técnica pois se os mesmos não se responsabilizam desde inicio pelo seu próprio processo de mudança, dificilmente se irão mobilizar para o concretizar. Assim, tal como refere uma das assistentes sociais: “*O Diagnóstico Social consiste numa compreensão do problema psicossocial apresentado pelo aluno, é uma avaliação, uma compreensão da forma como o aluno ou família age em relação ao seu problema, a sua capacidade e identificação dos recursos internos e externos* (A6)”.

Ir e olhar além do problema é fundamental, identificando recursos internos e externos pois tal como refere Guerra (2010b), o diagnóstico não é suposto ser uma lista de aspectos negativos mais ou menos empiricamente provados é, antes de mais, um olhar sobre uma realidade que tem vulnerabilidades mas tem também potencialidades e recursos que podem e devem ser mobilizados. Nesta fase de diagnóstico é, ainda, perceptível a existência de um trabalho mais vasto em conjunto com outros profissionais da escola, no sentido de se realizar uma avaliação mais ampla e completa possível da realidade através da definição de

prioridades, tal como refere uma das participantes: “*Depois dependendo da situação posso pedir ao diretor de turma para marcar um atendimento em conjunto e, normalmente, peço também para fazer o atendimento com a Psicóloga presente para fazer uma primeira avaliação, ou seja o diagnóstico. Depois depende de cada caso, há que definir prioridades, quem chamar a seguir, se só o aluno, se chamo o pai a mãe ou os avós (A9)*”.

Existe, ainda, a preocupação de envolver outras fontes de informação, internas e externas à escola na concretização da avaliação diagnóstica. Desta forma, dentro da escola, os assistentes operacionais, pelo lugar privilegiado que ocupam na dinâmica escolar no que concerne à observação de determinadas situações e à proximidade com os alunos, assumem um papel importante nesta fase de intervenção. Outra fonte de informação diz respeito, nomeadamente aos profissionais que fazem parte de entidades/serviços da comunidade, pois relativamente às situações acompanhadas na escola “*(...) há que perceber se já estão a ser acompanhadas por outras instituições (...)* (A8)”, por forma a envolver outros profissionais na recolha de informação. Desta forma, “*(...) há reuniões com os parceiros porque também se obtém informações importantes através deles, com as famílias, com o Diretor de Turma e há de facto toda esta dinâmica de implicação de vários intervenientes (A5)*”. Esta forma de atuar surge enquanto estratégia por forma a promover uma maior eficácia e eficiência das intervenções, como refere uma das assistentes sociais: “*Eu tenho sempre o cuidado de perceber se, de facto, essa situação já esta a ser acompanhada ou se já foi referenciada outro serviço. Tento nunca sobrepor trabalho, respeito muito o trabalho dos colegas e acredito que as pessoas nesta altura também já estão um bocadinho massacradas de tanta visita de tanto questionário e portanto vai por aí a preocupação, ou seja o respeito pelo outro, pela pessoa (...) e depois, se realmente se justificar uma ida a casa podemos articular com os colegas e fazer uma visita conjunta. E tenho todo o apoio por parte da escola e autonomia para o fazer (A3)*”.

Denota-se, assim, que numa fase de recolha de informação existe a preocupação de complementar, junto de outros profissionais do exterior, a informação recolhida na escola observando-se, ainda, o cuidado e preocupação relativamente à sobreregar das próprias famílias com a realização de múltiplos diagnósticos apostando num trabalho mais amplo em parceria. Atividades que atenuam o sofrimento das famílias como as visitas domiciliárias permitem que as famílias sejam ajudadas de forma articulada e organizada por profissionais de vários serviços (Sousa et al., 2007). Assim, a visita domiciliária surge enquanto instrumento técnico-operativo utilizado pelas assistentes sociais da escola, com o objetivo de aprofundar a compreensão da situação e realizar o diagnóstico através das informações

recolhidas (Ferreira, 2011a). Por sua vez, esta construção de um conhecimento mais aprofundado acerca do contexto familiar é uma mais-valia uma vez que, tal como referem Vaz et al. (2018), a integração e sucesso escolares dos alunos não depende exclusivamente de fatores escolares sendo que é fundamental investir na compreensão e conhecimento da sua vida pessoal e familiar, sendo a visita domiciliária uma ferramenta capaz de contribuir para o enriquecimento dessa compreensão.

É ainda feita referência ao uso de outro instrumento que permitem auxiliar no processo de recolha de informação que é o processo individual do aluno. Este é um dos instrumentos usados nesta fase de avaliação diagnóstica pelas assistentes sociais e, salvaguardando que: “*o processo (do aluno) não define a situação (...)* (A5)”, o mesmo pode, de facto, fornecer informações acerca do percurso escolar e sociofamiliar do aluno, facilitando a compreensão de alguns aspetos importantes para a realização do diagnóstico. Este, por sua vez, para além de determinar a qualidade da intervenção (Openshaw, 2008), também não é estático, é dinâmico, ou seja, como refere uma das assistentes sociais “*(...) é sempre possível de alteração, o diagnóstico (...)* (A5)”.

Concluída a realização do diagnóstico social, com consequente delineamento do plano de intervenção, um dos procedimentos realizados, mencionados por algumas assistentes sociais, diz respeito à obtenção do consentimento para a intervenção, por escrito, junto do encarregado de educação. Note-se que, o consentimento informado pode ser tido em conta na intervenção de uma forma geral e em todas as fases de intervenção mencionadas porque é essencial que o assistente social dê detalhes e informe sobre o que consiste este procedimento bem como sobre o processo de intervenção. Neste sentido, e como foi possível verificar, a recolha do consentimento dos pais para a intervenção por vezes ocorre ainda antes de pôr em prática todas as diligências correspondentes à elaboração o diagnóstico da situação, salvaguardando as situações de urgência que possam surgir. Concluindo, é perceptível, através dos diversos discursos, que a avaliação diagnóstica não consiste apenas numa mera arrumação de dados e informações no sentido descritivo de uma dada situação é, antes, um momento participativo que coloca enfase nos alunos e nas pessoas que diariamente coexistem com o aluno num processo de co-construção e co-planeamento de um processo de intervenção adequada a cada situação.

- A Intervenção

Depois de elaborada a avaliação diagnóstica, dá-se início à operacionalização das ações e medidas delineadas com mobilização dos recursos disponíveis e identificados por todos os intervenientes. Tal como refere uma das assistentes sociais, a intervenção: “*(...) deve de obedecer a determinados princípios, como o superior interesse da criança, a privacidade, intervenção precoce, intervenção mínima, responsabilidade parental, entre outros, novamente de acordo com o decreto-lei 147/99. Importa acrescentar que numa primeira instância deverão atuar as entidades com competência em matéria de infância e juventude, só depois e se necessário a CPCJ, e só em último caso os tribunais (A6)*”.

De acordo com o princípio da subsidiariedade existem diferentes patamares de atuação, compostos pelas entidades com competências em matéria de infância e juventude, como a escola, na base, pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ), no patamar intermédio, e pelos tribunais, no topo (Delgado, 2006). A intervenção pelos segundo e terceiro níveis, só se justifica quando o primeiro patamar não tiver sucesso na resolução da situação. Sendo assim, é sentida, na escola, pelos assistentes sociais, a responsabilidade e reconhecimento da necessidade de agir e intervir nas situações que surgem, ao invés de passar de imediato essa responsabilidade para a CPCJ. Contudo, como reforça uma das assistentes sociais: “*Eu depois também sou muito direta na intervenção, não escondo nada do aluno e se tiver de fazer uma sinalização à CPCJ converso nesse sentido com o aluno e com a família. Mas dou aqui algum tempo para que a situação possa ser acompanhada (A8)*”.

Desta forma, se existe a responsabilidade de informar os alunos e os pais acerca da responsabilidade da escola no que concerne à proteção das crianças e jovens, nomeadamente à sinalização das situações para à CPCJ, existe também a preocupação de desenvolver com o aluno e/ou família um processo de intervenção com vista à superação das necessidades e/ou problemas no sentido de evitar essa situação. De notar, no entanto, que parece que a informação acerca da sinalização à CPCJ é usada não como ponto de partida, mas enquanto última carta a jogar quando todas as outras intervenções na escola se mostram ineficazes (Campanini, 2015). Assim, não se centrando o agir do assistente social num sistema punitivo na escola, o mesmo desenvolve um processo de intervenção na crença de que todos os alunos e/ou famílias têm competências e capacidades para alterar a sua situação, pois nesta fase o objetivo será criar oportunidades para que a mudança aconteça através de acompanhamento do aluno e/ou família ao longo desse processo.

Note-se que, a importância de manter um conjunto de valores fundamentais para o Serviço Social também contribui para a noção de identidade do Serviço social - que tem os seus próprios valores distintivos que o demarcam de outras profissões contribuindo para intervenções eticamente fundamentadas (Carvalho, 2016). Neste contexto, através da análise dos discursos das assistentes sociais ressaltam os seguintes valores a ter em conta no processo de intervenção social em contexto escolar: a justiça social, a dignidade humana, a confidencialidade, a equidade social, a empatia, a escuta ativa, o respeito pelo outro, a facilitação de expressão de sentimentos, a autodeterminação, a individualização, o não julgamento e aceitação da pessoa, a honestidade, o *empowerment*, a solidariedade e a qualidade de vida.

De facto, a finalidade de uma prática baseada em todos os valores referidos reside na tentativa de fazer da escola um lugar de ensino e de aprendizagem que faça sentido para as crianças e para as suas famílias, onde os mesmos possam adquirir competências necessárias à capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisão, de adaptação à mudança, de comunicação para que todos assumam a sua responsabilidade por aquele que é o processo socioeducativo de cada criança.

De notar que, grande parte das situações que surgem nas escolas onde as crianças e as suas famílias estão envolvidas constituem matéria delicada sendo que, por isso, exigem bom senso e sensibilidade para lidar com as mesmas. Na intervenção uma das principais ideias a reter diz respeito ao cuidado evidenciado com a questão da confidencialidade e sigilo relativamente às situações dos alunos e/ou famílias, por isso a sua intervenção é diferente da dos restantes profissionais: “*Não estou a dizer...são formas de intervenção diferentes e eles sabem efetivamente (pais) e acreditam no sigilo profissional e sabem que o que muitas vezes falam aqui...e choram...e fica aqui porque a informação que nos normalmente fazemos no final de cada período para o concelho de turma...as informações nunca retratam...ou seja é definido o que é que se fez mas salvaguardam-se algumas informações (A2)* ”.

A confidencialidade é um dos princípios éticos do Serviço Social sendo que, na literatura é amplamente reconhecido que se os utentes, neste caso os alunos e/ou famílias, não puderem confiar na confidencialidade com o profissional tendem a não expressar toda a verdade necessária para uma intervenção efetiva e que vá de encontro aos seus interesses (Clark, 2006). Tal como no último discurso apresentado pela assistente social, os pais esperam este comprometimento com a confidencialidade da assistente social na escola, sendo que é perceptível que o mesmo encoraja os pais a comunicar e a transmitir informações e sentimentos importantes e que sabem que vão ser tratados de forma responsável pela assistente social.

Desta forma, confidencialidade e o sigilo profissional são dois conceitos que à partida parecem iguais embora, cada um, apresente as suas especificidades (Castro, 2008; Clark, 2006; Sampaio & Rodrigues, 2014). Para Castro (2008, p. 92) a confidencialidade consiste no “dever de resguardar todas as informações que dizem respeito a uma pessoa (...) é o dever que inclui a preservação das informações privadas e íntimas, e um direito de quem transmite os dados pessoais”. Por sua vez a confidencialidade relaciona-se com o sigilo “que pode ser interpretado tanto enquanto direito como dever do profissional em não divulgar informações recolhidas ou obtidas em decorrência do seu trabalho” (Sampaio & Rodrigues, 2014, p.85). Assim, o sigilo surge enquanto obrigação legal dos profissionais inclusivamente das organizações onde estão inseridos (Sampaio & Rodrigues, 2014, p.85). Contudo, frequentemente os assistentes sociais são confrontados com a decisão sobre que decisões partilhar, quando e com quem partilhar sendo que, esta tarefa torna-se ainda mais complexa tendo em conta que muitas vezes as leis e princípios pelos quais os outros profissionais se regem na escola diferem das dos assistentes sociais (Dupper, 2003). Uma das assistentes sociais considera mesmo que o facto de as escolas constituírem “*microclimas*” (A5), pode dificultar a manutenção da confidencialidade bem como do sigilo.

Apesar de tudo, fica evidente que para o assistente social na sua prática o mais importante é a pessoa tendo por isso sempre em conta os interesses desta, contudo, o significado da questão do sigilo e da confidencialidade profissional não é, portanto, uma simples proibição geral à comunicação de qualquer tipo de informações (Clark, 2006), sobre os alunos e/ou famílias. Desta forma, não há qualquer absolutismo acerca da confidencialidade e sigilo profissional, sendo que é perceptível que no caso do Serviço Social, o assistente social presta sim informações acerca da situação problema dos alunos e/ou famílias, mas tal não significa que o faça de forma explícita e sem qualquer tipo de coibição. Fica claro que os assistentes sociais partilham a informação essencial com os professores, ou outros profissionais, na medida em que avaliam aquilo que, em determinada altura, poderá fazer diferença, ou não, na intervenção dos mesmos. Tal como referem Sampaio e Rodrigues (2014, p.88), “a resposta adequada para a pergunta “dizer ou não dizer?” é posterior à atitude profissional que a princípio deve procurar não ir além do que é necessário para o cumprimento do objetivo profissional”, devendo, assim, prevalecer o disposto no Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal.

É possível, no entanto, acontecer que a confidencialidade e o sigilo profissional podem opor-se a questões que despertam dilemas no quotidiano do assistente social na escola. Note-se que, no Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal (APSS, 2018) a quebra

da confidencialidade e sigilo é eticamente admitida quando determinada situação possa colocar em risco e/ou perigo a própria pessoa e terceiros, devendo, para isso, o assistente social informar o próprio sobre os limites da confidencialidade. Esta situação espalha-se na seguinte situação descrita por uma das assistentes sociais: “*Tenho também um caso de uma rapariga que eu acompanho, e ela tem um namorado mas não me quer contar e ela dizia-me que ainda não tinha percebido muito bem porque não sabia o que é que eu fazia na escola. Porque ela dizia que depois de me contar depois que eu ia logo contar a situação dela. E eu explicava quem eu era e dizia-lhe que ela contava-me aquilo que ela queria mas que já lhe tinha dito várias vezes que se quisesse contar e se eu achasse que era algo de muito grave que realmente a punha em risco, que, a falar com alguém, nunca seria antes de falar com ela primeiro (A4)* ”.

Desta forma, informar os alunos e/ou famílias acerca dos limites da confidencialidade é fundamental, no sentido de se definirem as situações que podem acarretar alguma gravidade e possam representar perigo para a própria pessoa e/ou para terceiros. Esta atitude irá permitir, assim, responder de forma ponderada e eficazmente perante eventuais situações que possam surgir, afirmando e protegendo a dignidade de cada um.

Denota-se, também, na intervenção do assistente social na escola uma dimensão criativa, o que significa que, tal como os professores são constantemente convocados a aperfeiçoar métodos de ensino-aprendizagem, também os assistentes sociais não podem fazer valer-se simplesmente de um pacote metodológico que aprenderam na universidade, pois em poucos dias poderão ser considerados enfadonhos, repetitivos ou ultrapassados, ou seja, não se deveram contar apenas com uma única estratégia de intervenção por forma a dar resposta a diferentes situações (Amaro, 2018). Esta questão é reconhecida por uma das assistentes sociais que refere que “*(...) nós temos metodologias fantásticas, sabemos isto perfeitamente e consigo perfeitamente perspetiva-las, mas num contexto como a escola, muitas delas apresentam lacunas, se eu lhe disser que o Serviço Social de casos a determinada altura é excelente, não estou a mentir, mas se formos ao comunitário, também lhe digo que na minha prática é o mais significativo, se aplicarmos aqui uma teoria sistémica é o ideal, mas em determinadas circunstâncias o modelo ecológico não nos deveria deixar ficar mal. Ou seja, cada vez mais temos de fazer apelo à nossa criatividade, à inovação na intervenção e não nos apegarmos a uma única forma de intervir (A6)* ”.

De facto, os alunos são diferentes, as famílias também e ainda que possam existir situações idênticas elas são vividas e sentidas de forma diferente por cada aluno e/ou família. Desta forma, na abordagem às situações, a intervenção desenvolvida é uma intervenção

dinâmica e desenvolve-se em diferentes dimensões. Isto implica que o assistente social na escola seja criativo na intervenção e recrie a sua própria prática, quando, muitas vezes, muitos outros já tentaram fazer a diferença e não obtiveram sucesso: “ (...) *Ainda no outro dia um aluno com problemas de higiene, tem tutoria com professor...por mais que o professor falasse e tal tens de fazer isso ou tens de fazer aquilo (...) então o professor depois veio falar comigo...(...). Fui ver de um vídeo à internet de desenhos animados e depois construí um pequeno power point para ele levar para casa para ele me fazer uns comentários. Depois vimos o vídeo em conjunto e depois veio e disse “já percebi a mensagem, fiz o comentário mas já não preciso de mais nada...já percebi ” (silencio) ou seja, se calhar a forma muitas vezes de chegar ao aluno, a paciência, para já partimos do princípio, não estamos aqui para formar juízos de valor....estamos aqui para trabalhar em conjunto (...) (A2) ”.*

Tal como refere Mouro (2014), as práticas criativas no Serviço Social vão para além dos estereótipos de práticas profissionalmente instaladas tendo como finalidade proporcionar, neste caso aos alunos, a possibilidade de encontrar respostas criativas que permitam promover transformações nas situações vivenciadas.

Já no que respeita à planificação e definição da intervenção nas entrevistas realizadas às assistentes sociais é possível encontrar referências à elaboração de um plano de intervenção, um documento escrito e desenvolvido em conjunto com os alunos e/ou famílias no qual é assumido um compromisso de mudança que acaba por assumir a forma de um contrato.

Tal como refere Robertis (2011), deve ser explicado ao aluno e/ou família a avaliação do assistente social, negociar os objetivos e confrontar as propostas de intervenção com os alunos e /ou famílias bem como com os objetivos de mudança que se vão realizar em conjunto. Para o fazer, o contrato³¹ surge referenciado, como forma privilegiada no sentido de definir o respeito por determinadas condições a serem cumpridas. Relativamente às vantagens da utilização dos contratos na intervenção social, tal como refere Robertis (2011) o mesmo dá uma direção e permite dar um foco às atividades definidas, favorecendo a mobilização em comum das energias dando um sentimento de segurança e de confiança relativamente ao caminho a percorrer. Após definido o contrato é realizado um acompanhamento sistemático por parte do assistente social, no sentido de ir apoiando na execução do definido, ou seja, “(...) o acompanhamento da intervenção é frequente, o objetivo é ir avaliando a intervenção e ir readequando as metas a atingir (A6) ”.

³¹ O contrato social é um instrumento usado no Serviço Social e materializa-se através de um acordo que é celebrado estipulando os meios e os objetivos que se pretendem atingir por todas as partes envolvidas (Robertis, 2011).

De salientar que, relativamente às situações sinalizadas: “(...)*existem situações que são pontuais em termos de intervenção e outras que carecem de acompanhamento ao longo do ano (A8)*”. Contudo, predominam as situações de “(...)*carácter sistemático, mas depois também se vai criando naturalmente alguma proximidade, que isso também é desejável, e de confiança que as vezes as próprias pessoas vêm aqui, já me procuram sem eu as contactar porque sabem onde está o serviço e onde é que eu estou (A3)* ”.

Assim, tendo já sido referido que a escola é um local privilegiado de intervenção devido ao contacto próximo e regular com os alunos, são vários os tipos de intervenção/respostas referidas pelas assistentes sociais nesta fase de intervenção, tendo em conta as características e particularidades de cada caso e que passam pelas intervenções efetuadas pelo próprio assistente social ou pelo encaminhamento para outros serviços da escola ou da comunidade, como exemplifica uma das assistentes sociais: “*Depois, as propostas de intervenção poderão passar pela avaliação psicológica, acompanhamento psicológico, acompanhamento psicossocial, integração em atividades de ocupação de tempos livres (internas ou externas), tutoria, adequação curriculares, apoio pedagógico, encaminhamento para outras entidades e trabalho junto da família.*” (...) é feita intervenção junto da família, nomeadamente através das visitas domiciliárias, atendimentos e reuniões de mediação familiar. (...) intervenção realizada junto de grupos, podendo estes ser formais ou informais (...) (A6) “.

É notório que se valoriza a complementaridade de ações em diversos domínios da vida da criança com a finalidade de apresentar um conjunto de respostas mais efetivas tendo em conta a especificidade de cada caso. Tendo em conta as várias dimensões da vida de cada criança o assistente social em conjunto com os alunos e/ou famílias combina ações e estratégias que vão muito para além da relação com os problemas de comportamento e aproveitamento escolares, aproveitando um conhecimento mais aprofundado, resultante da elaboração do diagnóstico social da situação.

Através dos discursos é, ainda, perceptível que algumas assistentes sociais criam uma espécie de documentação pessoal, adaptada a cada realidade, acerca das suas intervenções realizadas em cada caso. Podem ser considerados diários de serviço (Robertis, 2011), ou seja, um instrumento pessoal dos assistentes sociais que lista os casos e as atividades efetuadas no dia-a-dia. Estes registos englobam informações sobre as características de cada caso acompanhados e todas as diligências tomadas servindo, ainda, os mesmos, para organizar dados para posterior prestação de contas acerca do que foi feito em cada uma das situações. Desta forma, o agir profissional dos assistentes sociais, nesta fase de intervenção, propriamente dita, em contexto escolar, tem como objetivo procurar formas de intervenção

mais eficazes, efetivas e criativas para as situações que vão surgindo diariamente e que apelam a um compromisso com a promoção e proteção de todas as crianças e jovens das escolas bem como com as questões relacionadas com confidencialidade e sigilo profissional.

- A Avaliação

O processo de avaliação em relação ao processo de intervenção social, permite balizar o caminho percorrido bem como medir as conquistas ou as mudanças nas suas situações (Robertis, 2011), neste caso dos alunos e/ou famílias. De acordo com Guerra (2002), existem diferentes formas de avaliação que podem ser classificadas de acordo com a temporalidade em que são aplicadas: Avaliação com fins de planeamento (*ex-ante*) que é frequentemente uma avaliação diagnóstica, confundindo-se com o diagnóstico; Avaliação com fins de acompanhamento (*on going*) que decorre na fase de execução e pretende perceber se a intervenção está a incidir nos grupos-alvo e se estão a ser assegurados os recursos e serviços previstos; e Avaliação final (*ex-post*) que pretende averiguar em que medida o projeto produziu as mudanças que se tinha desejado e quais os resultados não esperados (positivos ou negativos), contudo, pressupõe a existência de objetivos definidos previamente e de critérios de sucesso definidos de forma concreta e capazes de serem avaliados.

Através de vários discursos foi possível constatar atividades de avaliação e/ou monitorização durante o processo de intervenção social até porque tal como refere Robertis (2011) sendo um processo continuo, a avaliação inicia-se aquando do diagnóstico.

Nos casos em que foi referida esta etapa, e como foi perceptível na fase de intervenção, é frequente realizar esta avaliação regularmente ao longo do processo de intervenção no sentido de ir fazendo o ponto de situação. Desta forma, recorre-se à avaliação como um processo contínuo e dinâmico e que vai ajudando a fazer balanços das situações ao longo do tempo, como exemplificam algumas das assistentes sociais: “*(...) dou feedback ao Diretor de turma e depois vou acompanhando a situação ao longo do tempo em que vai decorrendo (A1)*”; “*Depois começo a acompanhar as situações, e vou dando sempre feedback (A4)*”.

Este envolvimento é construtivo para todos na medida em que o diretor de turma melhora o seu processo de conhecimento acerca do aluno ajustando a sua ação às suas necessidades e particularidades, e este beneficiaria no seu processo de ensino – aprendizagem com as mesmas, sendo que este trabalho colaborativo traz vantagens no sentido em que permite alcançar com maior facilidade as estratégias definidas para ultrapassar as necessidades e dificuldades dos alunos e/ou famílias.

Este acompanhamento ao longo da intervenção é, ainda, importante com o intuito de se ir adequando os objetivos traçados à luz de dados ou situações novas, que possam ir surgindo na situação dos alunos e/ou famílias, ou seja: “*No decorrer da intervenção existe um acompanhamento constante, poderia justificar-se a marcação de uma visita domiciliária conjunta para avaliação ou reavaliação da situação caso surjam dados novos (A3)*”

Por sua vez, o procedimento de avaliação produz conhecimentos sobre a situação dos alunos e /ou famílias, sobre os obstáculos, sobre as facilidades, sobre os problemas que surgem e consequente necessidade de reajustamento de estratégias ou objetivos: “*Pela sua génesis, nem todas as situações justificam acompanhamento com carácter de continuidade, contudo, faço sempre por manter a minha intervenção ao longo do ano, não descurando as situações mais pontuais e encerradas. Ou seja, tenho sempre o cuidado de perceber se está tudo bem, se surgiu mais alguma necessidade, alguma dificuldade (A3)*”.

Nesta fase do processo de intervenção e numa ótica de avaliação ao longo do tempo, é perceptível identificar um processo de avaliação participativo, envolvendo o próprio aluno e/ou família, como forma de os despertar, ou consciencializar para o seu próprio envolvimento e eficácia da intervenção. As questões da eficácia relacionam-se com o perceber em que medida os objetivos estão a ser atingidos e as ações previstas estão a ser desenvolvidas (Guerra, 2010b). Assim, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Eu normalmente dou espaço ao aluno e vamos em conjunto monitorizando a situação no sentido de perceber se as estratégias estão a ser eficaz ou não, depois caso necessário envolvo a família nessa avaliação ou monitorização (A8)*”. Tal como refere Robertis (2011), é raro que a intervenção ocorra de forma linear e harmoniosa, pois acontecem inúmeras interferências que acabam por contrariar ou alterar os objetivos negociados, contudo, “*a avaliação constrói-se e partilha-se com o utente*” (Robertis, 2011, p.224),

Foi, ainda, possível, identificar processos de avaliação não tão centrados na análise de resultados mas sim dos procedimentos usados, ou seja, existe a preocupação por parte do assistente social de perceber, não apenas se os objetivos foram atingidos, mas como foram atingidos: “*(...) existe uma avaliação intermédia da execução do Plano de Intervenção, ou seja, que acontece através da realização de reuniões de estudo para avaliar os parâmetros de atuação específicos e sempre que se justifique readequar intervenções (A6)*”. Nesta situação realiza-se uma avaliação intermédia que pretende medir a concretização dos objetivos organizando a partilha de informação através da realização de “reuniões de análise” com os envolvidos, onde se avaliam os procedimentos e formas de atuar e em que medida os mesmos estão a contribuir para atingir os objetivos traçados.

Note-se que, o facto de serem poucos os casos que acabam por ser arquivados, apenas os de carácter pontual, a maioria dos casos ao assumir uma certa complexidade vão tendo avanços e recuos carecendo de um acompanhamento sistemático e monitorização e/ou avaliação ao longo do ano letivo sendo este processo caracterizado por ser flexível dinâmico e flutuante.

5.6.3. Constrangimentos no processo de intervenção social no contexto escolar

5.6.3.1. Constrangimentos internos ao contexto escolar

Cada estabelecimento educativo tem as suas próprias características, no entanto, o constrangimento “tempo” é o mais referido pois tal como refere uma das assistentes sociais “(...) *a questão do tempo que é pouco (A9)*”. Ou seja, a questão do tempo, ou a falta dele, mesmo para as assistentes sociais que não têm de se deslocar por diversas escolas, representa um constrangimento na medida em que, existe um sentimento de que o tempo não dá para tudo. Tal como refere uma das assistentes sociais: “*Eu noto que muitas vezes há a limitação do tempo. (...) eu noto eu em geral os profissionais se debatem com esse constrangimento que é a falta de tempo (A3)*”.

Neste sentido, a sobrecarga de trabalho é evidenciada enquanto fator constrangedor na prática do assistente social na escola, na medida em que se refere, na maioria dos casos, ao elevado número de casos acompanhados pelas assistentes sociais nas escolas. Esta sobrecarga, por vezes, faz com que determinadas intervenções se sobreponham a outras obrigando ainda à definição de prioridades relativamente às situações que vão surgindo: “(...) *há zonas que têm ali famílias e realidades mais complexas e multiproblemáticas o que exige uma prioridade em termos de intervenção. Não é que todos não sejam prioritários, são todos, mas é assim, eu no meio de (...), seiscentas e tal famílias sinalizadas, é óbvio que eu não consigo dar sozinha resposta a todas as situações. Claro que tivemos de fazer uma triagem (...)* (A5)”.

Por sua vez, o constrangimento relacionado com o tempo relaciona-se, também, com a dificuldade em conciliar o tempo/horário entre diversos atores escolares: “ (...) *é que os professores regem-se muito pelos horários e eu costumo dizer eu os tempos dos professores são de quarenta e cinco minutos e os meus são de sessenta, porque tenho professores que ficam comigo os sessenta, os noventa...mas depois tenho outros que é apenas os quarenta e cinco minutos e mais nada e retiram-se porque terminou o seu tempo. Na intervenção social isto não resulta (...)* (A6) ”. Quanto à facilidade em estabelecer articulação e em obter disponibilidade para a realização de atendimentos e reuniões conjuntas, é de notar que, o

assistente social em contexto escolar tem um horário flexível que lhe permite gerir e realizar estas tarefas com relativa facilidade, contudo, acontece que os diretores de turma passam a maior parte do tempo em componente letiva, significando que estão a maior parte do horário de trabalho em sala de aula, tendo assim menos disponibilidade para agilizar a realização de atendimentos e reuniões em conjunto com os assistentes sociais na escola. Por sua vez, a forma como os horários dos alunos estão estruturados pode representar outro constrangimento no processo de intervenção social escolar, como refere uma das assistentes sociais: “*O tempo, no que diz respeito aos momentos em que podemos estar com os alunos, não podemos ir tirá-los às aulas não é (...). Sobra-nos o quê...as horas de almoço, quando eles têm duas horas, tentamos ali encaixar, claro que eles querem ter duas horas de almoço, percebo isso perfeitamente, mas para mim é super gratificante eu chegar à sala e eles já lá estarem (A4)*”.

De facto, compreender o processo educativo de forma integrada e sistémica e/ou ecológica, implica aceitar que a criança constrói o seu processo de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento de forma articulada no sentido em que, beneficiará de uma boa gestão dos recursos/respostas educativas se todos os atores escolares se responsabilizarem por este processo. Esta responsabilização terá que, necessariamente, conduzir a uma maior mobilização coletiva em prol do bem-estar do aluno que irá beneficiar de determinada intervenção.

Na mesma linha de pensamento, outro constrangimento sentido diz respeito à existência de uma certa resistência por parte das escolas de primeiro ciclo em sinalizar e dar conhecimento de situações que, à partida, podem vir a necessitar da intervenção do assistente social. Esta situação foi referida, sobretudo, pelas assistentes sociais que estão inseridas em Agrupamentos de Escolas, pois como referem: “*Eu sinto maior resistência ao nível dos educadores de infância, do primeiro ciclo, e sempre senti isto e até noutra escola...resistência no sentido de colaborar, de dar informação, de sinalizar as situações (...) acho que há coisas que se prefere fingir que não se sabe...pronto...e eu não consigo perceber...ou porque se quer ter uma escola de elite, que nunca seremos, mas pronto...ou porque é mais fácil fingir que os problemas não acontecem...ou porque acham que os problemas começam em casa e nós não temos nada a ver com isso...eu não sei explicar mas isso é um constrangimento...e eu diplomaticamente vou....mas não consigo ter muito espaço para...portanto não consigo vencer o mundo sozinha...mas vou indo devagarinho (A9)*”.

Note-se que, os profissionais que trabalham na educação mantêm um contacto mais ou menos regular com todas as crianças, sendo por isso, elementos fundamentais na deteção e sinalização de situações. Fatores como por exemplo, o desconhecimento acerca das

atribuições da profissão de Serviço Social, o facto de os educadores não se querem imiscuir na vida pessoal das famílias considerando que os pais são os únicos responsáveis pela educação e direitos das crianças, o facto de preferirem ignorar as situação do que aprofundarem as mesmas e pedirem ajuda para as solucionar e o desconhecimento acerca dos procedimentos e responsabilidades em matéria de promoção e proteção das crianças e jovens, afastam-se cada vez mais da ideia de que, atualmente, as crianças são membros de uma comunidade educativa com plenos direitos e que todas as situações que os comprometam apelam ao bom senso, sensibilidade e responsabilidade de todos os atores educativos.

No entanto, o número elevado de escolas que por vezes têm os Agrupamentos poderá contribuir para que estas situações se continuem a perpetuar uma vez que, apesar de haver uma gestão do tempo de permanência nas escolas flexível, as escolas de primeiro ciclo e jardins-de-infância acabam por não merecer tanta atenção por parte do assistente social, senão vejamos: “*Então são doze escolas de primeiro Ciclo, nove Jardins de Infância e dois centros escolares com Jardim de Infância e primeiro ciclo. São há volta de mil e trezentos alunos. (...) a sede ocupa-me a maior parte do tempo, e depois vou em regime de chamada. Deveria ter mais tempo para desenvolver atividades no primeiro ciclo e trabalhar de forma mais sistemática lá com os alunos e famílias, mas na maior parte das vezes não consigo (A8)*”.

Por seu lado, e tal como já foi referido anteriormente, o preenchimento de documentação como fichas de sinalização, de registo e sistematização das informações recolhidas e analisadas e planos de intervenção que permitem ao assistente social estruturar, organizar e analisar a sua prática quotidiana, requer tempo, situação que constitui, por vezes, um constrangimento devido ao acúmulo de atividades. Desta forma, uma assistente social refere que “*Confesso neste momento que não esta atualizada (a base de dados) desde o princípio do ano, mas às vezes não há tempo para registar. Este é um constrangimento porque nos não temos no nosso horário, depois, aquele tempo para trabalho individual (A5)*”.

Por fim, constrangimentos ligados ao próprio profissional podem, também, surgir na prática, como exemplifica uma das assistentes sociais: “*(...) às vezes até os nossos próprios constrangimentos (...) o não estar à vontade em determinada área. Eu confesso que as questões de abuso é uma área que eu não me sinto à vontade porque é uma área muito delicada e tenho perfeita noção que a nossa intervenção nesses casos é limitada não nos devemos exceder e existem procedimentos específicos (...) e por isso também a supervisão nos podia ajudar nestes aspetos mas que não existe (A9)*”.

Esta assistente social parece realçar a importância da consciência acerca dos limites das suas competências na medida em que, sobressai a ideia de que não é ético assumir

determinadas intervenções quando se sente que não se tem à-vontade e competências para tal (Carvalho, 2016). Aquilo que é identificado enquanto constrangimento poderá ser considerado, de facto, enquanto virtude, na medida em que os profissionais conseguem identificar as suas limitações na intervenção sobre determinadas problemáticas que exigem uma formação mais especializada. Desta forma, surge mencionada a falta de supervisão para os assistentes sociais inseridos no contexto escolar. Tal como refere Carvalho (2016), a supervisão poderá ser determinante no sentido de se desenvolverem práticas mais seguras no Serviço Social bem como mais reflexivas. Contudo, para Ribeirinho (2019), a supervisão na área do Serviço Social em Portugal não conquistou, até ao momento, o seu devido espaço, significando que lhe é atribuída pouca importância tendo consequentemente pouca visibilidade (Ribeirinho, 2019). Assim, face à complexidade cada vez mais presente nas situações que surgem no contexto escolar, Ribeirinho (2019) defende que as próprias instituições deveriam, elas próprias, assumir a supervisão enquanto espaço de formação e de suporte às equipas de trabalho presentes nas escolas e como forma de desenvolvimento organizacional, pessoal e profissional. Esta via, por sua vez, poderia contribuir para promover e reforçar a qualidade da intervenção social no contexto escolar.

5.6.3.2. Constrangimentos externos ao contexto escolar

Relativamente aos constrangimentos externos, no processo de intervenção social escolar, situam-se, sobretudo, ao nível da família e do trabalho com os parceiros da comunidade. Relativamente aos constrangimentos e dificuldades associadas ao trabalho colaborativo com as instituições da comunidade local, situam-se, sobretudo, ao nível da comunicação inter-organizacional. Desta forma, constrangimentos como: falta de respostas em tempo útil, falta de feedback e falta de abertura nos canais de comunicação são referidos por diversas assistentes sociais. De facto, a intervenção do assistente social no contexto escolar centra-se cada vez mais no estabelecimento de parcerias entre profissionais e instituições, contudo, reconhece-se que o trabalho em parceria necessita de ser repensado e coordenado apelando ainda a um contacto mais direto e sistemático entre profissionais. Note-se que, a falta de comunicação e de feedback por parte dos profissionais de outras instituições, nomeadamente de instituições responsáveis pela promoção e proteção de crianças origina constrangimentos no próprio processo de intervenção do assistente social no contexto escolar, como referido por algumas assistentes sociais: “*(...) falta de respostas em tempo útil mais com a segurança social. No sentido de obter informações ou feedback (...) (A1)*”; “*Com o exterior eu noto*

mais isso, falta de feedback (...) às vezes estamos a dar resposta à CPCJ e a situação já passou para o Tribunal. (...) Houve uma altura das parcerias tudo a trabalhar em conjunto, mas agora parece que esta tudo a fechar-se nas suas capelas (A2)".

De facto, a falta de comunicação pode materializar-se em diversas situações como na impossibilidade de atualizar o estado de alguns processos na escola, no impedimento de se transmitirem informações relevantes para outras entidades tomarem determinadas decisões que interferem com a vida das crianças e jovens e das suas famílias ou até mesmo na pouca valorização das informações que são veiculadas pelos assistentes sociais acerca dos mesmos, situações que acabam por interferir na sua prática, como refere uma das assistentes sociais: *"Ou seja, somos provavelmente os elementos mais próximos das crianças, até porque as crianças passam maior parte do tempo na escola e temos informações relevantes a dar mas quando chegamos aos momentos da nossa palavra ser tida em conta ela acaba por não ser valorizada (A6) "*.

Desta forma, há que contrariar o movimento de fechamento das instituições e reforçar uma comunicação aberta e mais direta tendo em conta o respeito por todos os profissionais envolvidos, na procura de respostas compartilhadas para as situações. Assim, é percutível que os assistentes sociais no contexto escolar se predispõem a uma colaboração interprofissional, reconhecendo que a mesma *"exige uma abertura e atitude na direção do diálogo, do inter, do fazer-com-o-outro"* (Jorge & Pontes, 2017, p.176).

Apesar de tudo, as parcerias, na prática, tendem ainda a traduzir-se em acumulação de intervenções fazendo com que seja difícil delimitar funções e fronteiras (Sousa et al., 2007), ou seja, frequentemente surgem situações na escola onde vários profissionais de instituições diferentes intervêm sem que conheçam as ações que cada um desenvolve, como refere uma das assistentes sociais: *"(...) às vezes há uma saturação, muitos técnicos e entidades a intervir numa mesma situação e atropelamo-nos uns aos outros, por vezes estamos vários a fazer as mesmas coisas e é uma perda de tempo. Há sobreposição e desconhecimento do que cada um esta a fazer, não se conversa as vezes necessárias e depois perde-se tempo (A9)"*.

Para os profissionais que atuam na linha da frente, como os assistentes sociais nas escolas, estas questões são agravadas, muitas vezes, pela ambiguidade, imprevisibilidade e volatilidade das situações de bem-estar das crianças e jovens (Hood, Gillespie & Davies, 2016). Neste sentido, criar uma cultura de colaboração entre as várias instituições e profissionais pode não ser um processo assim tão fácil e automático (Hood et al., 2016), pois como refere uma das assistentes sociais: *"(...) há esta dificuldade em chegar a determinados serviços e criar uma cultura de colaboração. Existe ainda falta de comunicação e falta de*

feedback, mas não é de todos os serviços também. Eu às vezes tenho ideia que sou muito chata, eu tenha ideia não, eu sou chata mesmo, mas sou chata porque quero resultados e preciso de perceber em que ponto estão as situações (A7)".

Para além deste constrangimento, é sabido que é fundamentalmente na família e na escola que existe maior necessidade de intervenção, pois são os dois principais contextos de socialização das crianças (Vaz et al., 2018). Contudo, no discurso de algumas assistentes sociais é, ainda, possível detetar que existem barreiras culturais e sociais que afastam os pais das escolas: “*Neste momento as coisas estão a melhorar, mas é uma dificuldade que eu senti sempre, a pouco colaboração a pouca vinda a escola, muita muita dificuldade. (...) pouca preocupação, entregam à escola e a escola que eduque. Temos pais realmente com muitas dificuldades, o facto de virem de longe também, temos algumas características geográficas, a parte piscatória, é sempre mais complicado...e depois o feedback as respostas que os pais nos possam dar...não sinto muito que haja essa continuidade do trabalho que fazemos aqui depois em casa (A1)* ”. Outra assistente social, na mesma linha de pensamento refere que as famílias: “*Depositam na escola uma função que deveria ser também deles, porque a educação tem de ser uma tarefa partilhada (A7)* ”.

Note-se que, perante tais constrangimentos os assistentes sociais não podem paralisar na ideia de que determinados pais um dia se vão deslocar à escola, tal como afirma Matos (1994) é necessário ir ao encontro destes pais utilizando mais estratégias informais que passam pelo diálogo fora dos portões da escola. Para os mesmos autores, só com outras relações informais na escola se poderão promover ligações com os pais que nunca lá vão e, em particular, com os pais de classes mais baixas (Matos, 1994).

De notar que, a par das dificuldades que muitas vezes dificultam uma presença e um envolvimento mais ativo e frequente das famílias na escola e, tendo em conta que muitas vezes os horários entre assistente social e famílias não são compatíveis, denota-se alguma flexibilidade no sentido de contornar este constrangimento através do alargamento do horário do assistente social na escola por forma a poder receber os pais: “*(...) estamos inseridos num contexto que a nível laboral é muito difícil, é um contexto muito industrial, com uma dinâmica muito própria. Nem sempre os horários estipulados permitem às famílias deslocarem-se às escolas, e eu já estou a falar de um horário pós dezanove e trinta. E o que acontece é que a adesão das famílias a este tipo de iniciativas não é a que desejávamos. Temos que valorizar claro aqueles que vêm (A6)* ”.

De facto, se não for o assistente social a proporcionar estes encontros muito dificilmente eles se realizariam. Assim, cabe ao assistente social tentar encontrar alternativas que lhe

permitam realizar um trabalho efetivo com a família, ainda que todo este processo possa representar um desafio no dia-a-dia do assistente social no contexto escolar, tal como desabafa uma assistente social: “*É um desafio diário que para mim como pessoa com as características individuais que tenho, me inspira mas também me esgota (A6)* ”.

Morejón (2002) alerta que, fazer determinadas atribuições como pensar que algumas famílias são desinteressadas e não querem saber da escola não irá ajudar a resolver o problema prático da falta de envolvimento das famílias no processo socioeducativo da criança, pelo contrário, ou seja, é através da análise da atuação do assistente social bem como dos fatores que estão a impedir esse envolvimento e colaboração com a escola que se poderá chegar a conclusões sobre o que fazer por forma a inverter a situação.

Por fim, outro constrangimento identificado prende-se com questões de confidencialidade e sigilo profissional relativamente a profissionais de outras instituições, na medida em que, tal como refere Sampaio e Rodrigues (2014), ainda que esses profissionais possam ter o sigilo profissional interiorizado nos seus códigos deontológicos, poderão não estar sujeitos às mesmas obrigações, apresentando lógicas de ação e prioridades distintas das do Serviço Social. Esta questão é mencionada por uma das assistentes sociais: “*O que se passa em determinadas circunstâncias, e nós sabemos perfeitamente, é que existem determinadas áreas, que se acham o monopólio da ação, e aqui não só dentro do contexto escola, e a área da justiça é uma delas, em que há uma quebra do sigilo profissional, e muitas vezes ações de empoderamento de determinados contextos fazem com que haja retrocessos incríveis, é qualquer coisa como, eu sou detentora de uma informação muito importante que partilhei com alguém da área da justiça, apenas para que esse alguém tenha noção daquilo que esta a acontecer, e esse alguém vai dizer diretamente que a técnica X disse isto, isto e aquilo. Quer dizer o nosso trabalho fica por terra (A6)* ”. De notar que, o trabalho em equipa numa escola deverá ser norteado por objetivos comuns onde todos os seus intervenientes se devem responsabilizar de forma coletiva por esses mesmos objetivos. No entanto, como poderemos verificar através do exemplo referido, essa responsabilização por vezes é quebrada, chegando a por em causa toda uma intervenção delineada como refere a mesma assistente social: “*Eu nunca mais me esqueço de um processo que nós tivemos (...) uma reunião com profissionais de várias áreas, e no final da reunião ficou definido um plano de ação (...) era uma questão de capacitação daqueles dois elementos adultos (...). Depois há alguém que saiu dali e foi fazer uma denúncia, e aquelas crianças foram retiradas e distribuídas por quatro instituições diferentes com uma medida de seis meses que se prolongou por um ano...eu sei quem foi...e quando estas crianças voltaram estávamos com o pai numa situação de doença terminal.*

Tomam-se decisões de ânimo leve (...) nada justificou aquela atitude. Houve uma quebra de confiança, do sigilo, e de certa forma pôs o nosso trabalho todo em causa (A6)".

Desta forma, na intervenção social escolar, tal como referem Sampaio e Rodrigues (2014), uma questão que deverá ser considerada diz respeito à diversidade de interpretações, acerca das situações bem como do conceito de confidencialidade e sigilo, alicerçadas sobre diferentes valores, expetativas e objetivos em jogo. Posto isto, os novos desafios das equipas prendem-se, precisamente, com a compreensão cognitiva da interprofissionalidade enquanto processo e com o reconhecimento dos limites e potencialidade de cada uma das profissões e, também, por uma mudança de atitude que favoreça a reflexão sobre o que os profissionais fazem e como o fazem (Castro, 2008).

5.7. Identidade e Jurisdição Profissional

Um dos elementos estruturantes da construção identitária é o reconhecimento e legitimação do saber agir profissional pelos restantes profissionais com quem o assistente social trabalha (Granja, 2008; Santos, 2011), neste caso, no contexto escolar. Assim, existe na definição de identidade uma dualidade que assenta por um lado, na identidade para si e na identidade para o outro, isto porque a identidade para si é interdependente do outro e do seu reconhecimento, contudo, a experiência do outro nunca é vivida por si, neste sentido, apesar de estas duas dimensões serem inseparáveis podem constituir um desafio³², visto que este processo não é linear (Dubar, 1997). Por seu lado, quando se discute a identidade profissional do Serviço Social o reconhecimento social da profissão assume destaque nessa discussão (Santos, 2011).

Desta forma, quando questionadas sobre se sentiam que a profissão era reconhecida e valorizada no contexto escolar, a resposta das assistentes sociais não foi unânime e, tal como refere uma das assistentes sociais: *"Por algumas pessoas sim por outras não sei e por outros não é uma profissão reconhecida (A9)"*. Apenas uma minoria das assistentes sociais entrevistadas sente, verdadeiramente, que a profissão de Serviço Social é reconhecida bem como valorizada e visível no seu contexto escolar. Como refere uma das assistentes sociais: *"Eu acho que sim, sou bem reconhecida...sim sou bem reconhecida e acho que tenho todo o apoio. A1: É...é muito valorizado...também...já se me habituaram também já sou ... (risos)"*

³² Este desafio existe, em primeiro lugar porque cada um de nós pode recusar essa identificação e definir-se de outra forma e uma vez que a construção identitária é um processo construído socialmente altera-se de acordo com as mutações sociais, proporcionando novas configurações identitárias provenientes de alterações nos valores e nas expetativas de cada um (Santos, 2011).

percebe? A1: Sim é bem aceite e estão preocupados como é que vai ser a próxima... como é que vai ser para vir alguém substituir-me (A1) ”

De facto, esta preocupação faz transparecer o valor e a importância que a escola atribui à profissão, sendo que, no discurso de outra das assistentes sociais, é possível perceber que o reconhecimento da profissão passa, também, pela clarificação, por parte dos outros profissionais, do papel e das funções que o assistente social desempenha na escola, o que contribui para evitar ambiguidades na construção da sua identidade profissional e para uma maior visibilidade da profissão em meio escolar: “ (...) *em geral acho que já toda a gente sabe na comunidade escolar que existe o serviço, que eu estou aqui (...) também eu acho que como já há este conhecimento, este respeito e confiança pelo trabalho do assistente social, facilmente já vêm aqui. E já não há tanto a dúvida de: reencaminho para o assistente social? Ou seja, já conseguem perceber que à partida é uma situação para o assistente social (A3) ”.*

Note-se que, o assistente social tem uma posição de interface na escola entre diferentes sistemas e subsistemas o que acaba por lhe conferir competência para junto dos restantes atores escolares ir construindo e desconstruindo, ao longo do tempo, os sentidos relativamente à profissão, como refere uma das assistentes sociais: “ (...) *já há, felizmente docentes, colegas, funcionários, então, da parte dos funcionários de facto eles já conseguem ter uma visão positiva do assistente social porque antes até parece que tinham medo de falar. Entrevistadora: Então sente que a profissão é reconhecida? A5: Eu sinto, mas ainda não da forma que eu gostaria, (...) (A5) ”. De facto, a escola deve ser um espaço onde todos os atores escolares se devem encontrar por forma a partilharem preocupações e expectativas para a definição de estratégias de colaboração em comum para a prevenção e resolução das situações que vão surgindo na escola (Zenhas, 2006), contudo, poderá ainda existir uma caminho a percorrer para que todos, dentro e fora da escola, consigam valorizar a profissão no contexto escolar, pois como refere outra assistente social: “ (...) *tem sido gratificante para mim, mas ainda há um longo caminho a percorrer, é uma verdade, ainda temos aqui muito para fazer, para obtermos esse reconhecimento não só aqui ao nível da escola como da comunidade. Ainda há alguma desvalorização da profissão, no sentido de algumas profissões e pessoas não valorizarem a sua utilidade (A7) .”**

Por outro lado, quando questionadas, as assistentes sociais, acerca da visibilidade da profissão no contexto escolar, a maioria refere-se à sua falta de visibilidade. Alguns discursos parecem sugerir que a fraca visibilidade advém das características da própria profissão uma vez que está orientada para promover mudanças nos modos de vida, de pensar e estar, mudanças essas muitas vezes pouco visíveis e difíceis de quantificar, pois tal como refere

uma das assistentes sociais: “ (...) *ninguém muda de um dia para o outro...não se quantifica a mudança (A2).* ” Tal como reforça outra das assistentes sociais: “ *A parte que é visível do Serviço Social é uma coisinha assim pequena, e a parte que não é visível que é todo o trabalho que fazemos até chegar àquela parte visível é enorme (A8)* ”.

De facto, é perceptível, através de alguns discursos, a desadequação existente no que diz respeito à associação entre a quantificação e a visibilidade que deve ser atribuída à profissão, pois muitas vezes uma intervenção de qualidade requer tempo e tal como refere uma das assistentes sociais: “ *Nós deixamos lá uma marca e esperamos que ela um dia possa surtir efeito. E muitas vezes estamos preocupados com indicadores visíveis que nós precisamos para justificar o nosso trabalho (...) (A6)* ”.

Note-se que, no contexto escolar, tal como em muitos outros contextos de atuação do Serviço Social, o processo de mudança é, por diversas vezes, um processo lento. Desta forma, parece que a falsa expectativa de que os assistentes sociais nas escolas vão mudar tudo e de forma rápida, parece dificultar o reconhecimento e a visibilidade da profissão no contexto escolar conduzindo a uma descrença relativamente à mesma. Nesta linha de pensamento uma assistente social refere que: “ (...) *o nosso trabalho tem visibilidade quando surge um caso muito bem-sucedido, quando corre tudo muito bem, mas se tivermos um caso em que a mudança ocorre em pouco tempo e para melhor somos os melhores do mundo, mas quando as coisas demoram...parece que já não servimos para nada (A9)* ”.

Desta forma, apesar de não ser possível apressar e quantificar mudanças, a aceitação do papel do assistente social bem como a visibilidade do seu trabalho, de acordo com Santos (2012), relacionam-se mais com a demonstração prática de competências e habilidades úteis para os atores escolares. Assim, apesar de as questões sobre a visibilidade do Serviço Social não se poderem, única e exclusivamente imputar aos profissionais (Carvalho & Pinto, 2015) é importante refletir a necessidade de os assistentes sociais tornarem visível o seu desempenho aos restantes profissionais no contexto escolar e adotarem dinâmicas profissionais que possibilitem reforçar a sua identidade e jurisdição profissional.

A este respeito, Abbot³³ (1988) refere que em determinados casos a relação entre profissões e o seu trabalho é bastante simples pois existe um mapa de tarefas a serem realizadas e um mapa de pessoas que as executam, contudo, a realidade é bastante mais complexa do que isso. Esta questão é referida por uma das assistentes sociais: “ *Para já, o*

³³ A teoria sistémica de Abbot revela-se interessante para esta discussão, uma vez que coloca enfase no estudo das profissões não de forma isolada, mas como fazendo parte de um sistema de profissões ecológico relacional e interdependente onde os limites jurisdicionais estão perenemente em disputa (Abbot, 1988).

facto de os técnicos nas escolas ainda não terem propriamente a sua carreira definida, portanto, estamos numa posição indefinida, o nosso vínculo contratual e não vermos as nossas funções propriamente definidas dificultam a criação também de uma identidade profissional e isso depois para os restantes profissionais faz com que também não nos valorizem e entendam (A9) ”.

Note-se que, quanto a esta questão, a análise dos discursos das assistentes sociais entrevistadas leva-nos a depreender que, apesar de todas considerarem que não podem existir intervenções desenvolvidas de igual forma por mais do que uma área disciplinar, o mesmo não significa que essa situação não se verifica no seu dia-a-dia, representando, tal situação uma desvantagem para o processo de intervenção social escolar, de acordo com as mesmas, pois ao invés de uma complementaridade de ações acaba por surgir uma sobreposição das mesmas: “ (...) eu poderei estar em colaboração mas não a desempenharem o meu papel. Mas gostam muito (A1) ”.

Tal como afirmam Weist *et all.* (2012) ao trabalharem juntos nas escolas, diferentes profissionais, de diferentes áreas, podem exibir um senso de territorialidade o que pode resultar da diferença de metas e abordagens de intervenção, ou até de preocupações com a segurança do seu emprego. Tais situações podem dar origem a um certo mal-estar no campo das profissões sociais, podendo até ser encaradas enquanto um ataque à área de jurisdição do Serviço Social na escola por profissionais a quem não são reconhecidas determinadas competências para agir sobre determinadas situações. Nesta lógica de pensamento uma assistente social refere que: “*Normalmente e pela minha experiência de vinte e cinco anos... como é que eu hei de explicar... ou seja, tudo acha que pode desenvolver o papel do assistente social (...) todas essas novas profissões do social ainda não encontraram muito bem o seu lugar mas parece-lhes bem o trabalho do assistente social (A2) ”.*

Desta forma, na arena do próprio local de trabalho, neste caso a escola, são então, reivindicados, pelas assistentes sociais entrevistadas direitos de exclusividade da sua prática profissional (Abbot, 1988). Em Abbott, o conceito de jurisdição representa a relação existente entre uma determinada profissão e o seu trabalho. É, então, desta forma, que o autor aborda a vida profissional colocando enfase nas relações interprofissionais bem como na competição pela jurisdição profissional, onde as profissões competem entre si tanto para manter como para criar novos espaços de atuação (Abbot, 1988).

Durante a reflexão sobre estas questões, pretendeu-se perceber, através das respostas ao inquérito por questionário *online* e junto das assistentes sociais entrevistadas, se no processo de intervenção social na escola, existiam, ou não, elementos/características que distinguiam a

sua intervenção da intervenção de outros colegas de diferentes áreas profissionais. Relativamente às assistentes sociais entrevistadas as respostas foram unanimes em considerar que sim, que existem elementos/características que distinguem a sua intervenção da intervenção dos restantes colegas de outras áreas profissionais, sendo que, apesar de não podermos encontrar essa unanimidade nas respostas dos inquéritos por questionário, de acordo com o quadro A1 no anexo A, grande parte dos profissionais (67,6%) confirma, também, a existência desta mesma distinção.

De facto, para as assistentes sociais entrevistadas, o reconhecimento e a valorização das especificidades e características de cada uma das áreas disciplinares e consequente intervenção efetuada por cada profissional assume especial significância, pelo que, o reconhecimento de uma complementaridade entre as diversas áreas em presença é fundamental no sentido de evitar a sobreposição de papéis ou funções pois como refere uma das assistentes sociais: “*(...) perdoem-me...nós podemos ter muitas...e ser empreendedores, e procurarmos conhecimento noutras áreas, mas nós não substituímos o saber e o conhecimento e a prática daquela pessoa (A5)* ”. Outras assistentes sociais reforçam esta ideia e referem que: “*Ou seja, não há intervenções que possam ser desempenhadas igual por mais do que uma disciplina, há lugar para todos, complementam-se mas há tarefas que deviam ser específicas e entendidas (A2)* ”, pois: “*(...) entre colegas, deve-se evitar a sobreposição de funções (A3)* ”.

Na mesma linha de pensamento, outra assistente social alerta que, o facto de diferentes áreas disciplinares poderem ter o mesmo objeto de intervenção no contexto escolar, neste caso a “família”, o mesmo não significa que se sobreponham ou que se invadam pelo que, antes de mais, deverá existir uma complementaridade e um entendimento entre essas mesmas áreas, assente na definição daquela que é a área de atuação de cada um: “*Vamos pensar...na intervenção com famílias, o Serviço Social, e a Psicologia, podem estar os dois técnicos com a família mas a intervir de forma diferente. Podem-se complementar, ou seja, têm o mesmo objeto, a família, mas intervêm de forma diferente (A9).* ”

Desta forma, quando questionadas as assistentes sociais sobre que elementos distinguiam a profissão de Serviço Social no contexto escolar das restantes, surgiram os seguintes elementos: o caráter holístico e abrangente da intervenção; a sensibilidade social; a competência cultural; a prática baseada na relação; a prática reflexiva; o método de intervenção; o conhecimento proveniente da experiência e formação académica; a criação de parceria na comunidade; a mediação da relação escola-família-comunidade bem como os

valores e princípios éticos que balizam as intervenções delineadas. Estes elementos encontram-se expostos na figura 5.3.

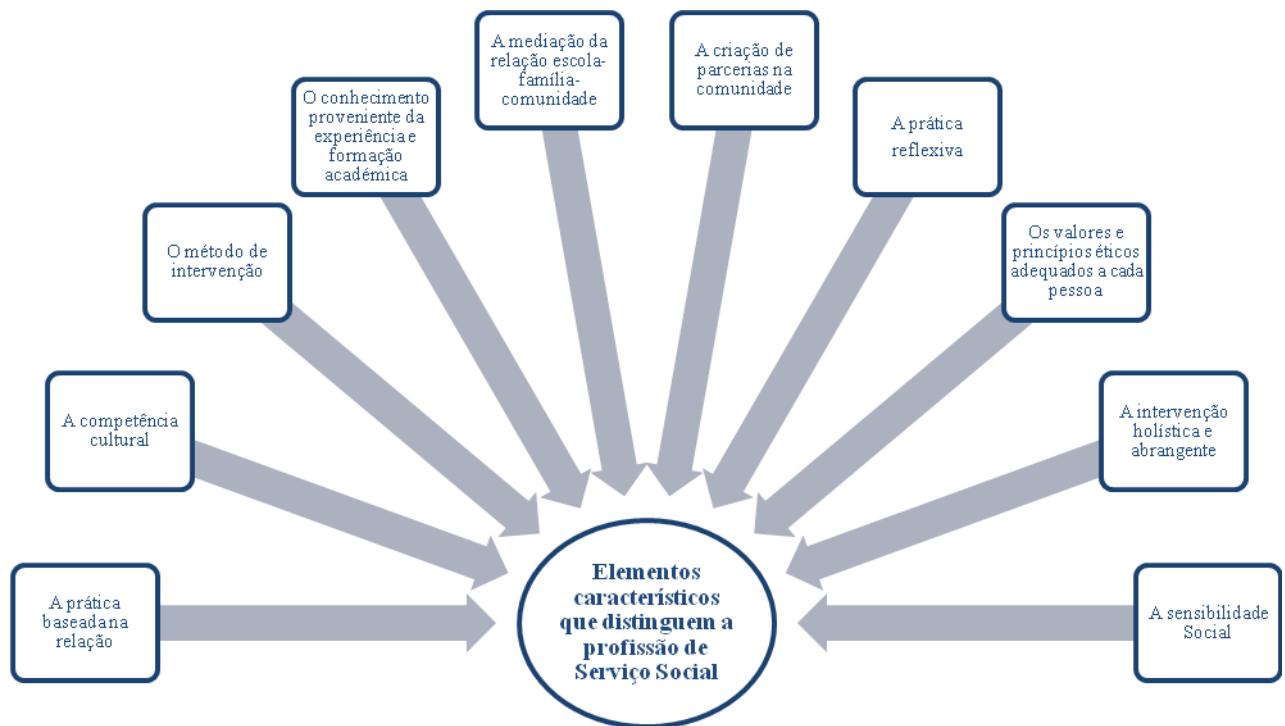


Figura 5.3- Elementos característicos que distinguem a profissão de Serviço Social no contexto escolar

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas às assistentes sociais (2019)

A sensibilidade social foi o elemento característico da profissão de Serviço Social mais referido pelas assistentes sociais entrevistadas, pois tal como refere uma das assistentes sociais, o assistente social tem “(...) *uma sensibilidade diferente para entender os problemas (A7)*”. Para as assistentes sociais esta sensibilidade caracteriza a profissão de Serviço Social, onde o “(...) *olhar, o modo de ver as coisas e de sentir as coisas (A3)*” é, também, particular ou seja “(...) *que muitos outros não têm (A6)*”.

É, de facto, a sensibilidade que permite ao assistente social desenvolver procedimentos específicos e uma prática baseada na justiça social, na dignidade e no valor de todos os seres humanos, evitando processos de humilhação e de estigmatização bem como gerir os problemas em função das particularidades de cada criança ou jovem (Granja, 2014). Esta ideia encontra-se implícita também no discurso de algumas assistentes sociais que referem que esta forma particular e sensível de sentir, interpretar e de lidar com os outros bem como com a sua realidade evita processos de culpabilização e de criação de rótulos, ao contrário do que acontece com outros profissionais que não da área do Serviço Social e que não têm esta

competência tão presente no seu dia-a-dia, como refere uma assistente social: “*Sim, primeiro eu acho que é o tipo de contacto que é específico com as famílias, por exemplo no caso dos professores há uma tendência para rotular os alunos. (...) neste momento, é o aluno, é a família que eu tenho de respeitar e com quem tenho de trabalhar e, portanto, quando me vêm buzinar “ai este é tal...” eu digo “não” (A5)*”.

Facto curioso é que nos discursos de algumas crianças participantes no *focus group* podemos encontrar esta mesma ideia, pois quando as crianças e jovens refletiram no decorrer do *focus group* sobre o que consideravam que de melhor era feito no acompanhamento aos alunos, foi referido o facto de as crianças e jovens poderem falar abertamente com o assistente social no contexto escolar sabendo que não irão ser culpabilizado pelos seus problemas: “*É bom saber que temos alguém na escola que olhe para nós e não nos culpe pelas situações como às vezes fazem os professores (João, FG1)*”

Neste sentido, a ética e os valores do Serviço Social servem de base à sensibilidade social e, desta forma, outro elemento específico referido pelas assistentes sociais foi, de facto, o desenvolvimento de intervenções informadas por determinados valores e princípios éticos como “*A individualidade, a especificidade e o respeito (...) (A5)*” que para a mesma assistente social “*(...) é uma distinção realmente da nossa profissão (...) (A5)*”.

Para Allen-Maers (2010b), são, de facto, os valores que moldam a forma como os assistentes sociais se relacionam com as pessoas e como providenciam os serviços. Na escola, esses valores são amplamente reconhecidos pelas crianças e jovens participantes neste estudo pois os seus discursos confirmam a existência do compromisso da profissão com os direitos humanos indo o mesmo muito para além de meras intenções, pois foca-se numa prática baseada em valores éticos que reforçam a importância das relações humanas e permitem promover uma convivência saudável com todos os seus alunos e famílias no contexto escolar. Desta forma, ressaltam o valor da dignidade humana e os valores como a autodeterminação, a expressão de sentimentos, a aceitação da pessoa, o não julgamento, o respeito pela pessoa e a empatia:

“*Então o bom é que nos levam a sério e somos respeitados como somos, a assistente social e a psicóloga acho que respeitam muito o que nos sentimos e achamos (Carolina, FG2)*”.

“*Ya tipo nunca nos faltam ao respeito aceitam-nos assim como somos (...) (Maria Alberta, FG2)*”.

“*Acho que sim, às vezes tenta-se falar com os diretores de turma e não dá não entendem, é mais fácil falar com outras pessoas como a assistente social sobre determinados*

assuntos, acho que compreendem melhor e dão mais atenção e aceitam as pessoas e as situações (João, FGI)".

Por seu lado, como já discutido anteriormente, a prática holística surge bastante referenciada também, enquanto elemento característico e próprio da profissão de Serviço Social no contexto escolar, no discurso de algumas assistentes sociais, tanto pela diversidade de atores com quem trabalha no contexto escolar como pela quantidade de papéis e funções que desempenha como pela abordagem que faz às situações capaz de providenciar um conhecimento abrangente e multinível acerca da realidade de cada criança ou jovem, como refere uma das assistentes sociais: "*Eu acho que o Serviço Social tem uma prática muito abrangente e que essa abrangência nos singulariza, podemos trabalhar nas mais diversas situações e com os mais diversos atores escolares e depois intervimos de forma holística tendo em conta várias dimensões do ser humano (A7)*". Para alguns autores, esta prática holística é, também, uma qualidade distintiva do Serviço Social na escola, porque se encontra-se ancorada em modelos de intervenção que permitem contextualizar a pessoa e as suas necessidades e/ou problemas no seu contexto de vida, permitindo, desta forma, ao assistente social compreender a experiência escolar dos alunos tendo em conta as várias interações entre o aluno e os vários sistemas dos quais participa direta ou indiretamente (Higham, 2006; Allen-Maers, 2010b).

Decorrente desta abordagem, que é específica do Serviço Social, surge a importância de se construírem pontes entre a família a escola e a comunidade, sendo que, o que diferencia o assistente social neste domínio é que é ele o elo de ligação entre estas três esferas, pois tal como refere uma das assistentes sociais: "*Sim, nós assistentes sociais fazemos a mediação entre o aluno a família e a comunidade (A8)*". Desta forma, o assistente social surge enquanto profissional com competências para criar e promover processos e respostas co-construídas procurando manter relações de colaboração entre a família a escola e a comunidade numa lógica de continuidade e de benefício para todas as partes.

Contudo, outra singularidade na intervenção surge relacionada com "*a capacidade para constituir parcerias na comunidade (A6)*". Esta singularidade relaciona-se como facto de os assistentes sociais, mais do que comporem relações, constroem parcerias (Amaro, 2018). Note-se que, tal como referem Amaro e Pena (2018, p.36),

o agir do assistente social articula-se com os recursos da comunidade, num trabalho que os assistentes sociais identificam como parceria, numa lógica de continuidade e desenvolvimento e não apenas na utilização de um recurso,

possibilitando o desenvolvimento de um plano de ação para a implementação de serviços.

Nesta linha de pensamento, uma das assistentes sociais refere que “*(...) é característico esta necessidade e capacidade que nós temos de construir parcerias adequadas, que façam sentido para cada situação, ou seja, não é só mediar relações escola-família e comunidade é esta capacidade de analisar quais os problemas, que instituições já estão a intervir, o que já está a ser feito e perceber, então, o que faz sentido mobilizar na comunidade (A3)* ”.

Por sua vez, a reflexividade surge identificada como outra das especificidades da profissão de Serviço Social na escola, no decorrer da intervenção enquanto elemento diferenciador relativamente a outros profissionais. Na opinião de uma das assistentes sociais entrevistadas, e num tom comparativo, os profissionais de Serviço Social revelam maior capacidade e necessidade de desenvolver processos reflexivos do que outros profissionais na escola, pois como refere: “*(...) já nós, e apesar de às vezes termos pouco tempo para o fazer, paramos mais para refletir e pensar e analisar (A4)* ”. Para Fullan e Hargreaves (2001), o exame crítico que os profissionais devem fazer à sua própria prática é, de facto, fundamental por forma a impelir os profissionais a fazer algo de forma a se promoverem mudanças no contexto do seu trabalho para que a escola se torne mais autêntica. Apesar disso, é reconhecido pelas assistentes sociais que o Serviço Social lida com problemas de natureza humana que se caracterizam por uma certa exigência, complexidade, imprevisibilidade e incerteza pelo que: “*(...) a capacidade de reflexão critica é muito importante porque nós não somos meras máquinas (A6)* ”.

Aliada às múltiplas possibilidades de ação, a capacidade de criar relações de proximidade, surge, também enquanto elemento específico que distingue a profissão. A criação desta relação diferente, tanto com adultos como com crianças, através de competências relacionais próximas na prática do assistente social na escola, é o que pode de facto, e como referem Vieira e Dionísio (2012), singularizar os profissionais, como os assistentes sociais na escola, uma vez que cultiva a proximidade e a conquista da confiança pela via afetiva, conferindo assim, segurança e sentido à intervenção: “*Outro elemento é a relação, eu tento de facto criar com os alunos e famílias uma relação, fazer com que eles percebam o que estão aqui a fazer e o porquê (A4)* ”. Por sua vez, a forma com as crianças caracterizam os assistentes sociais levam-nos mais uma vez a reforçar a centralidade que a relação assume na prática do assistente social. Desta forma as crianças e jovens quando discursam sobre a assistente social da sua escola referem que: “*Ela é amiga, sincera e muito preocupada connosco e com a nossa família (Ester, FGI)* ”; “*É querida ela (José, FGI)* ”; “*Para mim é uma boa pessoa que*

nunca me desiludiu. É uma querida e muito carinhosa (Maria Alberta, FG2)”; “Não só ajuda como apoia e dá muita força é afetuosa (Carolina, FG2)”.

Desta forma, estes discursos levam-nos a crer que o centro da prática é a relação. Assim, o modo como os assistentes sociais respondem às necessidades das crianças e jovens e suas famílias afeta a relação, e o facto de o profissional ouvir com respeito as crianças e jovens, reconhecendo os seus desejos favorece uma reação positiva por parte destas. De acordo com Carvalho (2016), uma intervenção do Serviço Social baseada no relacionamento promove uma visão de que as relações que criamos são fundamentais para a compreensão e para a ação sendo que, a felicidade das pessoas depende, em grande parte, da qualidade da relação com os outros, da densidade dessas relações.

Por sua vez, a competência cultural foi outro elemento referido que singulariza os profissionais de Serviço Social dos restantes. Contudo, a competência cultural surge associada a duas dimensões³⁴. Por um lado, a competência cultural surge associada às questões de etnia: “*Depois, mais elementos que nos caracterizam, a comunicação, a aceitação, o respeito a compreensão que nós temos com outras etnias, nomeadamente com os de etnia cigana (A5)*” e, por outro, a competência cultural surge também associada a um conceito de diversidade bastante mais alargado: “*(...) julgo que temos maior competência para lidar com o diferente, com a grande diversidade que temos em termos de público escolar, porque nem todos aceitam o diferente e não só apenas em termos de etnias (A7)*”. Desta forma, a competência cultural refere-se à consciência, conhecimento, compreensão, sensibilidade e habilidades necessárias que indivíduos e sistemas devem possuir por forma a respondem de modo ponderado e eficaz perante pessoas de todas as culturas, línguas, classes, raças, etnias, religiões e outros fatores de diversidade de um modo que reconhece, afirma e valoriza o valor e dignidade de cada um e promove o desenvolvimento humano (Almeida & Sousa, 2014).

A experiência bem como o conhecimento adquirido na formação académica surgem, ainda, enquanto elementos característicos da profissão e que permitem diferenciar os assistentes sociais dos restantes profissionais. Tal como refere uma das assistentes sociais: *Temos uma formação também que nos prepara para contextualizar os problemas e ter em conta o real estado da nossa sociedade e perceber o impacto que a mesma tem nas situações dos nossos alunos e famílias (A7)*”. Estes conhecimentos são, assim, encarados enquanto princípio fundamental para a intervenção social a realizar pelos assistentes sociais no contexto

³⁴ De acordo com Almeida e Sousa (2014), a diversidade cultural no Serviço Social foi inicialmente, associada a questões de raça e etnia, contudo, hoje em dia o conceito de diversidade vai mais longe, uma vez que inclui experiências socioculturais de pessoas de diferentes géneros, classes sociais, crenças religiosas e espirituais, orientações sexuais, idade e capacidades físicas e mentais.

escolar considerando-se que os conhecimentos teóricos, técnicos e operativos adquiridos na formação preparam os assistentes sociais para intervir ao nível do processo de intervenção social, diferenciando-os dos restantes profissionais, cujas formações não incidam tanto nas relações humanas bem como na compreensão dos problemas sociais tendo em conta as dimensões estruturais, individuais, familiares e comunitárias.

Note-se que, tal como refere Robertis (2011), a metodologia no Serviço Social não nasceu do nada, ou seja, é fruto da sistematização e acumulação das experiências e práticas provindas dos contributos provenientes das diferentes ciências sociais. Desta forma, o método em Serviço Social caracteriza o princípio organizador, a forma de proceder do assistente social desde o encontro inicial com o individuo até ao final da intervenção (Robertis, 2011). Assim, de acordo com as assistentes sociais entrevistadas, os profissionais de Serviço Social no contexto escolar têm uma forma própria de atuar, particularmente no que concerne às “*(...) metodologias ao nível do processo de intervenção. A forma como organizamos os processos por exemplo ao nível do diagnóstico, a forma como identificamos as problemáticas individuais, as familiares, as escolares as societárias (A6)*”*.* Neste contexto, o assistente social, na escola, é um profissional que segue um procedimento metódico constituído por diversas etapas que, uma vez que não são estanques, surgem na prática muitas vezes sobrepostas ou em simultâneo e conferem solidez, segurança e sentido a cada ação praticada pelo assistente social no processo de intervenção social na escola.

O diagnóstico surge, também, enquanto ação específica do assistente social no contexto escolar, pois tal como refere uma das assistentes sociais: “*O Assistente Social faz o diagnóstico, faz o levantamento das situações, interpreta depois planifica e vê quais as ações (A2)*”*.* De facto, são os assistentes sociais, os profissionais mais preparados para a elaboração do diagnóstico social, visto que, como referem Fialho et al. (2015), ter habilitações superiores não é suficiente para desenvolver a habilidade para elaborar diagnósticos sociais. Assim, o assistente social, pela sua formação, experiência e sensibilidade é o profissional que, pelas suas competências, consegue desocultar uma situação social e desenvolver um processo metódico que implica uma sistematização de dados onde são abordados os ângulos que constituem a natureza da situação, constituindo-se este processo numa interpretação técnico-científica que o assistente social faz sobre uma determinada realidade social (Fialho et al., 2015).

Assim, pese embora que, o Serviço Social ainda se encontre a fazer esforços no sentido de construir as suas bases organizativas da profissão no contexto escolar é, ponto assente, que existem elementos característicos da profissão que a distinguem de todas as outras no

contexto escolar. Contudo, tal não significa que o Serviço Social seja uma profissão com maior ou menor importância que as demais profissões, pois na maioria as assistentes sociais acabaram por referir que todas as profissões no contexto escolar são igualmente importantes. Desta forma, todos os profissionais deverão reconhecer as especificidades e as particularidades da sua área, mas, sem que por isso, prescindam dos restantes profissionais e dos seus contributos.

5.8. Enquadramento legal e organizacional do Serviço Social no contexto escolar: Necessidades sentidas

5.8.1. A necessidade de criação de um perfil profissional no contexto escolar

Se por um lado, a produção científica nacional e as políticas educativas nacionais estabelecem áreas de intervenção para as quais os assistentes sociais podem contribuir de forma valiosa é evidente, pelos discursos analisados, a falta de legislação nacional acerca desta profissão nas escolas bem como uma ausente regulamentação da carreira profissional dos assistentes sociais.

Através dos discursos das assistentes sociais denota-se a necessidade sentida de regulamentar e/ou enquadrar a profissão de Serviço Social no contexto escolar, através da conceção e criação de um perfil e de instrumentos de suporte à atividade do assistente social, bem como de criar documentos enquadradores, que guiem os assistentes sociais que estão inseridos em equipas nas escolas. Denota-se, ainda, que existe falta de um diálogo construtivo, com o intuito de apoiar os assistentes sociais na sua atividade através da criação de processos participativos envolvendo as direções das escolas e demais interessados para a construção e definição daquele que é o campo profissional do Serviço Social nas escolas.

De facto, entrar numa escola pela primeira vez, onde não existe qualquer documento que possa guiar o profissional acerca da sua prática pode constituir um momento doloroso, trabalhoso e demorado no tempo para o assistente social, por isso revela-se importante compreender de que forma as assistentes sociais concebem e estruturam a sua intervenção. Desta forma, grande parte das assistentes sociais reconhece a dificuldade que sentiu, no exercício da sua prática, no início da sua entrada no contexto escolar, devido à falta de documentos orientadores da profissão neste campo de ação específico, bem como devido à falta de contactos com outros assistentes sociais inseridos em contexto escolar para poderem discutir e refletir sobre a profissão. Tais situações parecem representar fatores causadores de

um certo desconforto nos profissionais bem como de sentimentos de isolamento, pois tal como refere uma das assistentes sociais: “*Senti-me um bocadinho....desapoiada no inicio...senti que estava um bocadinho isolada e por minha conta pronto (...)* (A3) ”. Tal como reforça outra assistente social: “*(...) eu comecei a trabalhar sem saber orientações da escola sem haver qualquer documento que orientasse ou definisse as minhas funções que dissesse que tinha de fazer isto ou aquilo* (A1) ”, contrariamente ao que acontece com os Psicólogos, como refere outra assistente social “*(...) porque hoje temos, por exemplo o Serviço de Psicologia faz isto isto e isto e devíamos ter o Serviço Social faz isto, isto e isto (...)* (A5) ”.

Esta tendência, na opinião de uma das assistentes sociais, verifica-se já desde o início da inserção do Serviço Social nas escolas através dos SPO, onde a carreira de assistente social ficou sempre muito indefinida ou até mesmo esquecida: “*Foi sempre a nossa discussão, sabe que realmente quando surgiu o SPO tentámos arranjar um espaço onde pudéssemos caber, entre aspas percebe? Portanto não havia nada que nos dissesse olha fazes isto ou fazes aquilo. Enquanto que a figura do psicólogo estava definida* (A1) ”.

Note-se que, apenas em duas das escolas conseguimos identificar a presença de documentos orientadores da profissão aquando da entrada das assistentes sociais nas escolas para os quais as mesmas ao longo do tempo foram dando contributos por forma a adequarem e atualizarem a prática da profissão no contexto escolar: “*(...) portanto eu participei na nova reformulação mas já estavam definidas na escola* (A2) ”; “*(...) contudo, e com as alterações inerentes à prática, fomos ajustando e elaborando outros mais adaptados à nossa realidade* (A6) ”.

Apesar destas constatações, e quando questionadas as restantes assistentes sociais sobre se existia atualmente na sua escola algum documento orientador e enquadrador da profissão ficou claro que, na maioria das escolas, continua a não existir nenhum documento desta índole.

Desta forma, as assistentes sociais quando questionadas como é que tinham definido os pressupostos, papéis e funções relativas à profissão no contexto escolar aquando da sua entrada, foram várias as fontes referidas. Sendo assim, a análise das necessidades e realidades particulares de cada escola constitui uma fonte importante que foi tida em conta pelas assistentes sociais na estruturação da profissão em contexto escolar, pois como algumas referem: “*Então aí comecei a ir às outras escolas do Agrupamento, a falar diretamente com os professores no sentido de identificar necessidades e problemas* (A5) ”; “*(...) e depois*

comecei a fazer um levantamento dos principais problemas e necessidades (A7)”; “(...) depois foi um cruzar também com as necessidades que se apresentavam na escola (A3)”.

De facto, o conhecimento acerca das necessidades, problemas e realidades escolares é hoje uma necessidade inquestionável por forma a delinear estratégias, orientações e instrumentos de intervenção que promovam a melhoria da qualidade de vida dos alunos e/ou famílias.

Podemos, ainda, verificar que algumas assistentes sociais referem que procuraram estruturar a sua intervenção à luz da sua trajetória académica bem como de pesquisa bibliográfica enquanto meio facilitador da definição e estruturação da profissão no contexto escolar: “ (...) então já trazia algumas referencias académicas e as pós- graduações (A9)”; “*E portanto houve esse cuidado de pesquisa de bibliográfica... (A3)*”; “*Pronto quando vim li muito, pesquisei muito (...) (A7)*”.

Fontes como os contactos com outros profissionais internos e externos à escola, são, também, consideradas uma condição facilitadora na estruturação e construção do campo profissional do Serviço Social no contexto escolar: “ (...) pronto depois comecei a contactar com a coordenação da escola número dois, e fui-me aproximando dos Professores, há e entretanto pedi à coordenadora desta escola para ir informando também os Diretores de Turma que eu estava no Agrupamento, e começou assim, a partir pedra, pedra, pedra horrível. Com as colegas de fora comecei a ir às reuniões de Rede Social e foi muito assim, devagarinho, devagarinho (A9) ”; “*Portanto, eu no início quando entrei para a escola, tinha também a minha colega, portanto que é assistente social e está como TIL (técnica de intervenção local), porque temos uma turma PIEF, (...) e junto dela também fui percebendo a realidade e foi a partir dai que fui definindo as minhas funções, se é que estão bem definidas... (silencio) (A7)*”.

No entanto, a vontade de alguns profissionais (sejam de que áreas forem) que já conhecem bem a realidade escolar, para ajudar e aprender com a entrada de um novo profissional para a escola e auxiliar na integração e estruturação de um perfil profissional, parece ser determinante aquando da chegada de um novo assistente social à escola: “ (...) delineei com a Coordenadora dos Serviços Socioeducativos, uma professora de Biologia que é excelente, muito humilde no sentido de...porque eu acho que temos de ter muita humildade no que fazemos e no como fazemos, e portanto ela disponibilizou-se a receber-me, a aprender também, e de facto chegamos a uma conclusão: realmente que falta que faz aqui o Serviço Social (A5) ”.

O facto de se conhecer o território, apesar de nunca se ter trabalhado na escola, é outro fator facilitador apresentado, funcionando os parceiros da comunidade enquanto retaguarda na aproximação à realidade educativa de determinado contexto, como é perceptível no discurso de uma das assistentes sociais: “*E depois houve um fator muito importante, o facto de eu estar muito à vontade com as parcerias daqui e de conhecer muita gente facilitou a minha prática de maneira que eu também me socorria muito dos colegas dos outros serviços e portanto tinha alguma retaguarda digamos assim que me ajudava no início (A3)* ”.

Por seu lado, a falta de continuidade dos assistentes sociais nas escolas é, geralmente, considerado um fator de risco para a intervenção, no sentido em que há muitas vezes um corte no trabalho que foi construído ao longo de um ou mais anos letivos. Apesar disso, denota-se alguma preocupação, em alguns casos, aquando da entrada numa escola, as assistentes sociais perceberem a intervenção que já estava a ser desenvolvida anteriormente por outras colegas no sentido de dar alguma continuidade a esse mesmo trabalho e estruturarem a sua prática como referido: “*(...) houve um cuidado para além disto de perceber o que é que era feito ou já tinha sido feito para dar continuidade ao próprio trabalho (A3)* ”.

Algumas assistentes sociais referem, também, que se socorreram dos documentos referentes aos programas ou medidas de política educativa, como sejam os documentos dos TEIP e Contratos de autonomia, onde à partida surge justificada a necessidade da contratação de assistentes sociais para estruturam a sua prática: “*(...) quando fizeram o enquadramento para solicitar a assistente social para a escola, tiveram que escrever o que esperavam que fosse o Serviço Social e isto também me ajudou um bocadinho (A4)* ”.

Consideramos, contudo, que existem alguns perigos quanto ao facto de não existirem documentos, instrumentos e regulamentos que estruturem profissão em contexto escolar. Note-se que, através do discurso de uma das assistentes sociais, houve a necessidade de recorrer a instrumentos que regulamentam outras profissões, por exemplo, a de Psicólogo, para estruturar a sua prática, ainda que tenha como referência a Associação dos Profissionais de Serviço Social: “*Sim foi feita o ano passado e a nota que ficou subjacente a este documento foi que a intervenção das técnicas do serviço de psicologia e orientação escolar e assistente social é pautada pelos princípios éticos consignados no código Deontológico emitido pela Ordem dos Psicólogos Portugueses e os consagrados na Associação dos Profissionais de Serviço Social (A2)* ”.

Note-se que a importância da criação de regulamentos e/ou documentos orientadores que possam guiar a prática do assistente social no contexto educativo justifica-se pela necessidade de informar, não só os assistentes sociais, mas também os restantes atores escolares por forma

a se desenvolverem intervenções mais informadas, éticas e integradas na escola evitando, assim, visões e intervenções individuais e fragmentadas baseadas no senso comum, como é perceptível no discurso de uma das assistentes sociais: “*Mas pronto olhe também não foi por ai que tive qualquer problema, eu quando entrei para esta escola também entrou logo uma das psicólogas e fomos cada uma tentando ajustar os nossos papéis e funções baseadas no senso comum também (A1)* ”. Os profissionais necessitam de compreender, de explicar e a intervir nas situações que surgem no dia-a-dia promovendo enquadramentos para lidar com essas situações, conceitos e comportamentos, contudo, os mesmos não poderão se apenas basear-se na experiência vivida ou no que vai resultando na prática.

A estruturação do campo profissional do assistente social surge também a partir de determinadas solicitações efetuadas pelas direções. Uma vez que as mesmas têm um papel ativo na gestão e administração do quotidiano escolar e participam na definição e justificação da necessidade de contratação de técnicos especializados, nomeadamente, de assistentes sociais, os mesmos recorrem às direções com o intuito de perceber quais as suas expectativas relativamente à sua intervenção na escola: “*(...) também conversar com a própria direção e no fundo foi assim, que foram definidas as minhas funções (A3)* ”. Contudo, parecem existir, ainda, direções sem qualquer referência acerca da Profissão, como refere uma das assistentes sociais: “*Não há nada que defina e na Direção penso que também ninguém sabe muito bem (risos) ... (A9)* ”.

Note-se que, idealmente, assistentes sociais e diretores de escolas deveriam ter uma visão clara e definida acerca dos papéis do assistente social na escola e de que forma os mesmos podem contribuir para o sucesso dos alunos (Bye et al., 2009). Por sua vez, quando questionados, os diretores, acerca da questão da falta de documentos orientadores da prática do Serviço Social no contexto escolar, foram vários os motivos apresentados para a justificar. Desta forma, é perceptível que apesar da necessidade reconhecida da importância da profissão no contexto escolar, o vínculo precário que caracteriza atualmente a profissão bem como a instabilidade das medidas e programas de política educativa fazem com que não seja prioritária a estruturação e enquadramento da profissão no contexto escolar, nomeadamente nos documentos que definem o funcionamento da instituição escolar, como acaba por ilustrar um dos diretores: “*Quando o contrato de autonomia foi feito teve de ser feito, também, um documento com as linhas orientadoras desta valência (serviço social), portanto ele existe, agora, não...não existe em termos de regulamento interno não existe, enquanto que as funções de outros profissionais estão no regulamento interno (...). Se eu pudesse dizer que nos próximos cinco anos, dez anos...que eu tenho essa necessidade? Eu tenho essa necessidade,*

de ter cá a assistente social (...) e apesar de o contrato de autonomia ser por dois anos, tem que ser ano a ano, e verificar se há verba para, e por aí fora. (...) as políticas educativas estão constantemente a alterar e esta alteração, também, nos dificulta duas situações, temos que ser céleres a colocar coisas que são muito...até parece que isto não é prioritário (Serviço Social) (...). Mas há alguma instabilidade em termos de renovação e tornar esta valência permanente por um lado e por outro, a instabilidade das políticas da educação. Mas que nós necessitamos cada vez mais do serviço social, não tenho dúvidas (D1)".

Existe, contudo, a noção por parte dos diretores, de que deveriam existir alguns documentos que orientassem e estruturassem a profissão de Serviço Social no contexto escolar e que, portanto, esta situação poderá representar uma falha, pois como refere um diretor: “ (...) *olhe se calhar é um ponto frágil que nós temos (D4)* ”, contudo, a recente institucionalização da profissão no contexto escolar bem como a emergência de um trabalho de terreno, acabam por colocar, também, de lado a prioridade de se investir na criação de documentos estruturadores da profissão, como refere um diretor: “*Ahhh... “Nós não temos uma coisa...por acaso se calhar é uma falha porque como é uma situação nova acabamos por partir mais da realidade, da prática para a teoria do que da teoria para a prática (D2)* ”.

Note-se que, as escolas são, por excelência, locais de aprendizagem e, enquanto organizações, são também locais de aprendizagem organizacional, onde todos os seus elementos, como docentes e não docentes, alunos, pais, técnicos inclusivamente os diretores se devem interrogar de forma continua sobre os sentidos, os modos, as relações e as consequências do que fazem (Sarmento, 1999). Assim, é possível vislumbrar que a maior parte dos diretores consegue refletir criticamente as contradições que envolvem a profissão de Serviço Social na atualidade, no entanto, o debate acerca destas questões deveria constituir uma dimensão da vida das escolas enquanto organização, onde através do confronto de diferentes opiniões e perspetivas acerca da profissão de Serviço Social se pudesse concretizar determinadas mudanças, mais conducentes com a afirmação da profissão no contexto escolar.

5.8.2. O vínculo contratual: Entre a precariedade e a vontade de ir mais além

Pensar e refletir sobre a profissão no contexto escolar, particularmente na intervenção na realidade familiar/social/cultural de cada aluno e/ou família, implica, também, a compreensão dos desafios hoje colocados à profissão quanto às questões particulares referentes às condições de trabalho.

Os espaços onde os assistentes sociais se movimentam possuem uma denominação distinta nas diversas escolas, embora com pressupostos idênticos. Contratados ao abrigo do Ministério da Educação verifica-se que as assistentes sociais participantes neste estudo estão contratadas através das medidas de promoção do sucesso educativo como os TEIP (A8,A6), contrato de autonomia (A2,A3,A4,A7,A9) e PNPSE (A5), sendo que, uma das assistentes sociais faz parte do Quadro Único do Ministério da Educação (A1). Exceto uma das assistentes sociais participantes neste estudo (A1), todas as restantes assistentes sociais se têm sujeitado a vínculos temporários de trabalho (sujeitos a contratos anuais) ficando estas profissionais reféns de vidas profissionais precárias.

Algumas das participantes estão há, pelo menos, dezoito anos a exercer funções ao Abrigo do Ministério da Educação. Contudo, na realidade, verifica-se que em alguns casos, algumas assistentes sociais apesar de já poderem ter trabalhado em mais do que uma escola, foi sempre através de contratos em função pública a termo resolutivo certo, anuais, onde aquando da sua entrada, é-lhe imediatamente definida uma data de saída que corresponde tendencialmente ao final do ano letivo, no dia trinta e um de Agosto. Esta tendência constata-se através do discurso da grande maioria das assistentes sociais entrevistadas onde duas (A4, A9) salientam, ainda, encontrarem-se a meio tempo. À exceção de uma das assistentes sociais (A1) que tem 42 anos de serviço em contexto escolar e que pertence ao Quadro Único do Ministério da Educação, repare-se através dos discursos das restantes assistentes sociais, os anos de experiência profissional em contexto educativo ao abrigo de contratos anuais sucessivos: “*Então é assim...hmmm...dedicada às escolas são dezoito anos (A2)*”; “*(...) eu confesso, eu considero na totalidade dezasseis anos (...) (A3)*”; “*No contexto escolar, concretamente, a partir de 2008, portanto dez anos (A5)*”; “*Então, em termos de experiência profissional afeta a contexto escolar são doze anos (A6)*”.

Muito se tem falado sobre “trabalho precário” na sociedade, onde devido à natureza não permanente dos contratos de trabalho, os profissionais se deparam com diversos constrangimentos quer em termos pessoais, sociais e profissionais. De acordo com Pinto (2010, pp.13-14), “de uma perspetiva sociológica, a precariedade da relação de trabalho pode ser estudada mediante duas dimensões: *a objetiva e a subjetiva*”. Enquanto a primeira dimensão, “refere-se à precariedade de direito relacionada por exemplo com as relações contratuais temporárias associadas a um nível reduzido de proteção social (contratos a termo certo e incerto, recibos verdes, entre outros.) a segunda dimensão refere-se à (in)voluntariedade associada a essa relação, e à percepção subjetiva da mesma (insegurança,

incerteza, insatisfação com as condições de trabalho em geral, incluindo o tipo de contrato)” (Pinto, 2010).

Desta forma, quando questionadas, as assistentes sociais, se o seu vínculo contratual exercia alguma influência na sua prática, as respostas não foram consensuais. No entanto, também muito raramente a literatura produzida no Serviço Social se debruçou sobre as consequências geradas pelas condições de trabalho na vida dos assistentes sociais (Guerra, 2010c). Neste contexto, a insatisfação no que se refere ao vínculo contratual produz constrangimentos, sofrimento e sentimentos de incerteza, instabilidade e angústia na maioria das assistentes sociais entrevistadas pois. como referem: “é sempre uma indecisão é daquelas coisas que nunca sabemos... (A2) ”.

A falta da definição de uma carreira para os assistentes sociais na escola bem como a interrupção do contrato em agosto aliada à incerteza relativamente à sua continuidade na escola geram sentimentos de ansiedade nos assistentes sociais. Principalmente quando passam anos e anos neste processo, caracterizado por um elevado grau de incertezas. Uma das preocupações referida é, de facto, a interrupção que pode ocorrer nas intervenções delineadas não ficando assegurada a continuidade dos acompanhamentos e projetos iniciados pois como refere uma das assistentes sociais: “ (...) o facto de todos os anos se colocar a hipótese de sermos reconduzidos ou não, de forma, subjetiva pode colocar o trabalho de intervenção em causa (...), se existe uma intervenção preconizada com um diagnóstico concreto e um plano de ação definido, é sempre frustrante deixar em suspenso a vida de um aluno, porque não há recondução de resposta de apoio (A6). Este sentimento é partilhado por outra assistente social que refere que:” criam-se relações de confiança e de trabalho com os alunos e com as famílias e até com os colegas e quer dizer depois corremos o risco de não ficarmos e de perdemos tudo aquilo que já construímos e que demorou a construir. De facto o nosso principal foco é fixar a carreira nas escolas (A8) ”.

Desta forma, para as assistentes sociais a questão da não continuidade representa mesmo um fator de risco para a intervenção, pois trabalham com base na criação de relações com os alunos e famílias, que precisam de tempo e de investimento de todos, para se criarem e manterem. Tendo em conta que muitas destas relações se consolidam já a meio do ano letivo, a falta de continuidade daquele assistente social na escola representa um corte na vida de cada criança e família acompanhadas que se vêm obrigadas no ano seguinte a contactar com uma pessoa nova, estranha, à qual têm de expor novamente toda a sua situação bem como iniciar toda a construção de uma nova relação de confiança e de trabalho.

De facto, a falta de estabilidade e a falta de perspetiva de progressão na carreira, que não existe, é considerado uma fonte de *stress* e preocupação que se relaciona, também, com a incerteza e com a falta de perspetiva de progressão e regularização do seu vínculo contratual considerado precário, contudo esta situação acaba por ser recriada pelas assistentes sociais com a finalidade de favorecer o processo de problematização e de resiliência face à atual situação relativamente às incertezas provocadas pelos vínculos contratuais precários, como se pode verificar em alguns discursos: “*Pessoalmente desejaria que a situação fosse outra mas em termos de prática não, ou seja, eu procuro desenvolver o meu trabalho da mesma forma, com a mesma entrega e responsabilidade e até tento esquecer um pouco a situação (A3)*”. Outra assistente social reforça a mesma postura: “*(...) Eu costumo dizer, eu para aqui não venho trabalhar...eu venho fazer aquilo que eu gosto. Então na minha prática não interfere porque eu posso não estar aqui a amanhã, mas eu fico de consciência tranquila, de dever cumprido, passo a pasta e espero que alguém dê continuidade ao trabalho já realizado. Se me custa? Claros, às vezes também temos as nossas fraquezas (...) (A5)*”. Parece, então, que as assistentes sociais acabam por desenvolver uma consciência crítica acerca da sua situação, tomando conta das suas contradições e antagonismos sem, no entanto, deixar que tal situação afete o gosto e o empenho pelo que fazem.

Apesar de tudo, no ano de dois mil e dezassete, foi dado um passo importante relativamente à regularização do vínculo profissional dos técnicos especializados das escolas, quando os técnicos especializados conseguiram integrar o Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública e no Setor Empresarial do Estado (PREVPAP)³⁵. Desta forma, a Direção Geral da Administração Escolar em Agosto de 2017 informou da possibilidade de renovação dos contratos dos técnicos que se tivessem inscrito no PREVPAP, nas situações que as próprias escolas confirmassem a necessidade da permanência daqueles técnicos nas escolas, possibilitando, assim, o início de funções dos técnicos especializados no dia 1 de Setembro. Desta forma, sete das assistentes sociais entrevistadas, já viram o seu contrato ser renovado sendo que essa possibilidade foi negada a uma das assistentes sociais uma vez que as renovações dependiam de um minimo de horas de trabalho, o qual não se verificou nessa situação.

Uma escola aberta ao meio que se preocupe com a concretização efetiva do direito à educação bem como com o bem-estar de todos os alunos não pode prescindir da presença de

³⁵ Este Programa pretende limitar o uso pelo Estado de trabalho precário, sendo que, para cumprir essa importante meta, a Lei do Orçamento do Estado para 2017, no seu artigo 25º, definiu a criação de um programa de regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública e no Setor Empresarial do Estado (PREVPAP).

técnicos especializados, como os assistentes sociais, que devem ser entendidos enquanto necessidade permanente no sistema de ensino. Não se pode conceber a Educação sem assistentes sociais, sendo que, os discursos de algumas crianças e jovens participantes nos *focus group* traduzem a indispensabilidade deste profissional pois no geral, todas elas reconhecem a grande importância da presença do assistente social na escola. Quando confrontados com o facto de não existir assistente social em todas as escolas, foi evidente o seu espanto, como se pode verificar nos seus discursos:

Entrevistadora: Vocês sabem que não existem assistentes sociais em todas as escolas?

Bruno: A sério?

Maria Alberta: Não?

Carolina: Não consigo imaginar se não houvesse uma assistente social, isso não faz sentido...não faz.

Entrevistadora: Porquê?

Carolina: Porque são pessoas muito importantes para nós aqui na escola é a assistente social que se preocupa connosco e com as nossas situações (...) não faz sentido não haver (FG2).

Desta forma, as diversas competências do assistente social aliadas a um olhar contextualizado encarando a criança como um todo, enquanto ser biopsicossocial permite realizar uma análise da sua situação tendo em conta os vários contextos onde a mesma se insere. Este olhar surge do investimento que o assistente social faz na relação que cria e mantém com as crianças e jovens no contexto escolar (Vaz et al., 2018).

Tal como afirma Carvalho (2016) as pessoas realizam-se com outras pessoas, e, neste caso, as crianças e jovens realizam-se com a presença do assistente social, enquanto o assistente social se realiza através da relação que mantém com as mesmas. A importância do assistente social no contexto escolar através da voz das crianças e jovens é inegável pois este é o profissional que está atento a todas as crianças e jovens da escola e por isso imprescindível no contexto escolar, uma vez que é importante existir um profissional que esteja sempre em alerta perante eventuais sinais que possam suscitar alguma preocupação, tal como refere um dos participantes do primeiro grupo: “*Porque o assistente social está atento a todos os alunos, aos sinais de alerta, ao que pode vir a acontecer (William, FG1)*”. Desta forma, todas as assistentes sociais mantêm a esperança e encontram-se a aguardar pela regularização do seu vínculo contratual através do PREVPAP mediante a abertura de procedimentos concursais para a constituição do correspondente vínculo de emprego público,

cujo enquadramento legal consta da Lei n.º 112/2017, de 29 de dezembro (programa de regularização extraordinária dos vínculos precários).

5.9. A Prática Interprofissional: Caminhos e possibilidades no contexto escolar

5.9.1. A Interdisciplinaridade e a Interprofissionalidade: Natureza e configurações

Na discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade, como veremos de seguida, o mesmo surge definido através de várias configurações e níveis, variando de profissional para profissional não sendo possível criar uma definição única e estável, embora em praticamente todas elas esteja implícita a relação e a troca entre saberes e/ou profissões distinguindo-se, ainda do conceito de interprofissionalidade.

Relativamente ao conceito de interdisciplinaridade, as respostas aos inquéritos por questionário *online*, deixam transparecer conceções que flutuam entre o que se designa por interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, como se pode verificar na figura 5.4.

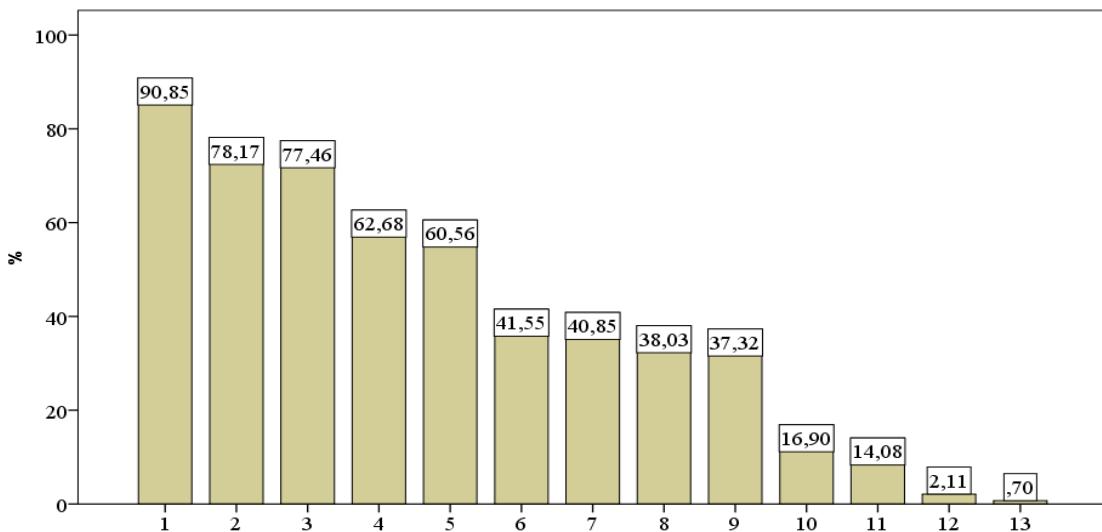


Figura 5.4 – Definição do conceito de interdisciplinaridade

Legenda:

- 1 - Existe organização e articulação coordenada da ação orientada por um interesse comum
- 2 - Se colocam em presença diversas disciplinas com o objetivo de esclarecer um mesmo objeto
- 3 - A tomada de decisão integra as várias perspetivas profissionais
- 4 - Se reúnem uma série de profissionais de diversas formações disciplinares para analisarem um mesmo problema com pontos de vista da sua disciplina
- 5 - Existe uma organização norteadora que coordene e conduza à definição de objetivos comuns
- 6 - Quando, sem eliminar as disciplinas, sem constituir novas disciplinas, são integradas em projetos mais amplos
- 7 - Existe uma fusão entre as várias áreas disciplinares
- 8 - Existe uma divisão de papéis baseada no conhecimento de cada profissional
- 9 - Quando através da coordenação entre todas as disciplinas se cria um campo com autonomia teórica, disciplinar e operativa
- 10 -Existe um encontro pontual para a resolução de um problema concreto
- 11- Existe numa simples colaboração com vista à recolha de informações
- 12- Quando as disciplinas se agrupam de forma justaposta com cooperação, embora, porém, cada profissional irá tomar decisões de forma isolada
- 13 - Quando o trabalho acontece de forma isolada, com uma troca e cooperação mínima entre as diversas áreas disciplinares

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas aos inquéritos por questionário *online*

(2020)

Verifica-se, contudo, que para a maioria dos profissionais que responderam (90,85%) a interdisciplinaridade acontece quando existe uma organização e articulação coordenada da ação orientada por um interesse comum. Já 78,17% considera que a interdisciplinaridade implica colocar em presença diversas disciplinas com o objetivo de esclarecer um mesmo objeto. Também, para 77,46% destes profissionais, na interdisciplinaridade a tomada de decisão integra as várias perspetivas profissionais. É, ainda possível verificar que, se para 60,56% a interdisciplinaridade implica que o trabalho seja desenvolvido de acordo com uma organização norteadora que coordene e conduza à definição de objetivos comuns, para 38,03% destes profissionais a interdisciplinaridade relaciona-se, ainda, com uma divisão de

papéis baseada no conhecimento de cada profissional. Já para 41,55% dos mesmos a interdisciplinaridade não anula nem cria novas disciplinas sendo que integra as mesmas em projetos mais amplos. De facto, como afirma Pombo (2004), ao colocar em conjunto de forma coordenada e se trabalhar no sentido de uma combinação, de uma convergência e de uma complementaridade entra-se no domínio da interdisciplinaridade. Pimenta (2004) acrescenta que a interdisciplinaridade se realiza em cada situação de forma específica e pressupõe a integração de saberes (de temas e problemas interdisciplinares), de unidade de conhecimentos de teorias e métodos bem como a colaboração entre os diferentes profissionais (Pimenta, 2004).

Apesar de tudo, 62,68% dos inquiridos ao definirem interdisciplinaridade referem que a mesma se relaciona com situações em que se reúnem uma serie de profissionais de diversas formações disciplinares para analisarem um mesmo problema com pontos de vista da sua disciplina sendo que, para 16,90% a mesma acontece quando existe um encontro pontual para a resolução de um problema concreto. Já para 14,08% dos inquiridos a interdisciplinaridade relaciona-se com uma simples colaboração com vista à recolha de informações e para 2,11% a mesma acontece quando as disciplinas se agrupam de forma justaposta com cooperação, embora, porém, cada profissional ira tomar decisões de forma isolada. Estas situações aproximam-se mais do que alguns autores designam de multidisciplinaridade (Pombo, 2004; Paviani, 2004; Castro, 2008; Minayo, 2010). Para Pombo (2004), a pluri ou multidisciplinaridade supõe apenas o pôr em conjunto, numa ótica de mero paralelismo de pontos de vista. Também Minayo (2010) refere que a justaposição de áreas disciplinares, cada uma com as suas teorias e metodologias onde cada profissional é chamado para contribuir sobre determinada situação se situa ao nível da multidisciplinaridade. Apesar de a autora referir que esta abordagem é melhor do que o pensamento único onde as situações são abordadas numa ótica unidisciplinar, Paviani (2004), refere que esta justaposição é incapaz de promover indagações que ultrapassem os domínios tradicionais das disciplinas uma vez que, cada um dos profissionais envolvidos no processo de intervenção social debita o seu saber, seguindo apenas os seus princípios e perspetivas teóricas.

Uma boa parte das respostas ao inquérito por questionário, identifica, ainda, com a interdisciplinaridade, proposições mais conducentes com uma postura transdisciplinar, visto que 40,85% considera que estamos na presença de interdisciplinaridade quando existe uma fusão entre as várias áreas disciplinares (40,85%) e 37,32% quando existe a criação de um campo com autonomia teórica, disciplinar e operativa através da coordenação entre todas as disciplinas. A este respeito, se Pombo (2004) considera que a transdisciplinaridade pode sem

sempre ser desejável para Paviani (2004) imaginar que a interdisciplinaridade consiste na criação de ciências ou disciplinas novas é uma ambição desmesurada e utópica.

Quando interpelados acerca do significado do conceito de interdisciplinaridade as assistentes sociais e diretores entrevistados elaboraram definições de forma espontânea tendo-se focado em dimensões que para si eram importantes para o desenvolvimento de um modelo interprofissional profissional de intervenção social na escola. Para os assistentes sociais e diretores o conceito de interdisciplinaridade foca, não só, o trabalho com profissionais de áreas disciplinares diferentes tendo os dois grupos revelado preocupação por compreender e ir mais além no tema.

Foi possível vislumbrar, através do discurso de algumas assistentes sociais que, o conceito interdisciplinaridade não é apenas usado numa perspetiva de trabalho com profissionais de áreas disciplinares diferentes das suas. Ou seja, o conceito interdisciplinaridade é também definido numa ótica de mobilização do próprio profissional de conceitos, teorias, métodos e instrumentos provenientes de outras áreas disciplinares, que são incorporados pelo mesmo de acordo com os interesses da sua área disciplinar, como se pode verificar no seguinte discurso: *“A interdisciplinaridade, na minha perspetiva, acaba por ser a capacidade de mobilizar diversos conhecimentos de varias áreas, por nós (...) (A6) ”.*

Contudo, à primeira vista o conceito de interdisciplinaridade surge definido pelas assistentes sociais na sua vertente mais imediata, ou seja, através de argumentos relacionados com a junção, no mesmo momento, de diversos profissionais, onde cada um dá o seu contributo de acordo com uma visão fundada na sua própria área disciplinar, ou seja: *“ (...) várias disciplinas não é...cada um dá o contributo da sua disciplina (A4) ”.* A ideia que podemos encontrar aqui é a de que, os profissionais, apesar de trabalharem em conjunto, sobre o mesmo objeto, cada profissional, sem modificar a sua própria visão dos fenómenos, dá o seu contributo de acordo com o seu ponto de vista disciplinar. Neste sentido, diferentes disciplinas aproximam-se na procura de soluções específicas para determinadas situações, pese embora o facto de nos situarmos numa simples sequência de apresentação de saberes e pontos de vista disciplinares sem que haja um entrelaçamento ou uma reconstrução d(o) objeto(s) científico(s) (Pimenta, 2013). Estas percepções correspondem, de acordo com Pimenta (2013), a uma pre-interdisciplinaridade, onde se pretende promover a circulação de informações e saberes pura e simplesmente, sem que por isso haja qualquer impacto na forma como as diversas disciplinas encaram o seu objeto.

Contudo, a interdisciplinaridade surge, também, definida pelas assistentes sociais de acordo com a possibilidade de se aceitar e valorizar a diferença, a heterogeneidade entre as

disciplinas e campos de conhecimento em presença no processo de intervenção social escolar. De acordo com Santos (2005), a interdisciplinaridade, de facto, no que diz respeito às particularidades das profissões e áreas disciplinares, faz sobressair o novo e o diferente dos conhecimentos elaborados acerca do objeto por cada uma das áreas disciplinares em presença promovendo, desta forma, o pluralismo de contribuições, o que acaba por originar um entendimento integrado desse mesmo objeto bem como um espírito de interajuda, pois como refere um dos diretores “*(...) eu acho que tem de haver muito esse espírito de interajuda, não pode haver esses pruridos de ah eu fui ultrapassado, temos de desbloquear e aproveitar as mais-valias de cada um e de cada área disciplinar porque todas as áreas têm limitações, atenção não chegamos a lado nenhum sozinhos (D3)* ”. Este espírito de interajuda assenta no princípio de que para além das profissões não se encontrarem isoladas no contexto escolar, a interdisciplinaridade permite ultrapassar uma abordagem fragmentada baseada em visões disciplinares promovendo a interdependência entre as mesmas.

Interpretada também, por algumas assistentes sociais, enquanto mais que uma simples interação entre vários profissionais, a interdisciplinaridade surge definida de acordo com argumentos que defendem uma prática que implica “troca, reciprocidade, complementaridade, ou seja, conhecer o outro profissional e a outra profissão na sua alteridade” (Castro 2008, p.88), pois tal como refere uma das assistentes sociais: “*(...) porque a interdisciplinaridade implica a troca de teorias, de métodos, de metodologias para gerar respostas integradas, ou seja, não é a resposta do psicólogo, do assistente social, não...a intervenção delineada é o resultado da integração de todas as áreas envolvidas (...) (A9)* ”. Aqui, mais do que reconhecer o seu saber específico bem como o dos restantes profissionais importa partilhar referências teóricas, metodologias e saberes, proporcionando a flexibilidade do conhecimento por permitir uma relação constante de ir e vir entre diferentes áreas do conhecimento promovendo abordagens à realidade mais completas e holísticas, favorecendo a interação entre os diversos profissionais (Santos, 2005).

Assim, a finalidade da aproximação das diferentes disciplinas prende-se com a necessidade de criar respostas integradas para problemas complexos relacionados com necessidades e direitos humanos, que se manifestam no contexto escolar, implicando uma atitude e uma postura que favoreça uma colaboração interprofissional. Esta, por sua vez, surge nos discursos dos assistentes sociais e diretores definida através de argumentos relacionados com a necessidade de existir uma boa coordenação ao nível do trabalho colaborativo das equipas, assente em processos democráticos de tomada de decisão por forma a integrarem as diversas perspetivas profissionais, e que deve ser baseada numa responsabilidade coletiva nas

equipas, como refere uma das assistentes sociais: “ (...) é assim, cada um é dotado de saberes específicos que se podem complementar em prol de uma dada situação onde tem de haver uma responsabilidade coletiva entre todos. Além dos saberes que cada profissional tem e que vão beber, também, a diferentes áreas. Tem de haver uma articulação bem coordenada e a tomada de decisão tem, obrigatoriamente, integrar as várias perspetivas profissionais. (...) (A7) ”. Desta forma, a interprofissionalidade surge enquanto processo profissional onde todos os profissionais: “ *Completam-se uns aos outros, discutem conjuntamente, decidem conjuntamente, onde resultam melhorias como resultado de todos e não de um trabalho isolado (D4)* ”.

Por seu lado, para que isso aconteça, na colaboração interprofissional a importância da divisão de papéis profissionais assume destaque para as assistentes sociais, sem esquecer contudo a importância que a flexibilidade assume na definição dos limites entre cada uma das áreas disciplinares: “ (...) há que ter em mente uma visão interdependente e complementar na forma como nos relacionamos com as restantes profissões. Todas as áreas intervêm respeitando-se mutuamente, onde há definição clara dos papéis e, portanto, o psicólogo trabalha as questões emocionais, o assistente social trabalha os fatores sociais a animadora os fatores culturais e o animador os conflitos. Embora exista alguma flexibilidade na forma como os limites de cada área disciplinar são geridos (...) (A8) ”. A ideia aqui subjacente é a de que trabalhar numa lógica de complementaridade promove a aceitação de áreas disciplinares distintas e de zonas consideradas cinzentas de ação profissional nas quais as respetivas contribuições são aceites e partilhadas (Nancarrow & Borthwick, 2005) sendo que será a flexibilidade dos limites de cada uma das áreas disciplinares que irá permitir um intercâmbio teórico e metodológico (Paviani, 2004).

Nesta lógica de pensamento, para se efetivar uma prática mais colaborativa e interprofissional, há que criar: “ (...) momentos próprios (...) (D2) ”, ou seja, tanto assistentes sociais como os diretores reforçam o facto de ser necessário desenvolver processos onde os profissionais tenham contato face a face uns com os outros, através da criação de momentos colaborativos sistematizados e estruturados, como reuniões e conselhos de turma. Neste sentido, enquanto a interprofissionalidade surge quando: “ (...) diferentes profissionais se cruzam (A9) ”, estando relacionada com a: “ (...) metodologia de trabalho (D5) ”, a interdisciplinaridade acaba por se relacionar com: “ (...) os diferentes saberes, que nos usamos e que se unem entre diferentes profissionais (A9) ”, sendo por isso associada com a: “ (...) área dos conceitos e dos saberes (D5) ”. Apesar de tudo, quando se fala de interprofissionalidade fala-se, também, em termos de posturas e de atitudes onde a abertura de

espírito, a vontade e o gosto pela colaboração são também tidas em conta (Pombo, 2005), pois como refere uma das assistentes sociais: “ (...) temos de gostar de colaborar com os outros (...) (A1) ”. Será este trabalho coordenado, estruturado e com gosto entre diferentes profissionais de diferentes áreas disciplinares que irá permitir contrariar o imediatismo e a fragmentação de soluções.

5.9.2. O trabalho em equipa interprofissional: Desafios para a consolidação de práticas colaborativas no contexto escolar

Na discussão acerca da colaboração interprofissional a enfase atribuída ao conceito de trabalho em equipa despertou a necessidade de aprofundamento do mesmo. Desta forma, não se pretendeu chegar a uma discussão final acerca do conceito mas sim compreender a forma como os assistentes sociais e profissionais que responderam ao inquérito por questionário *online* concebem e operacionalizam as interações e relações de equipa no processo de intervenção social escolar e as suas implicações na concretização de dinâmicas mais interprofissionais e colaborativas. Assim, não encarando o trabalho em equipa enquanto “caixa de pandora” encara-se o mesmo enquanto uma das formas potencialmente mais eficaz e eficiente de lidar com situações complexas e tomar decisões que requerem a criatividade e os contributos dinâmicos de vários profissionais (Cunha et al., 2016).

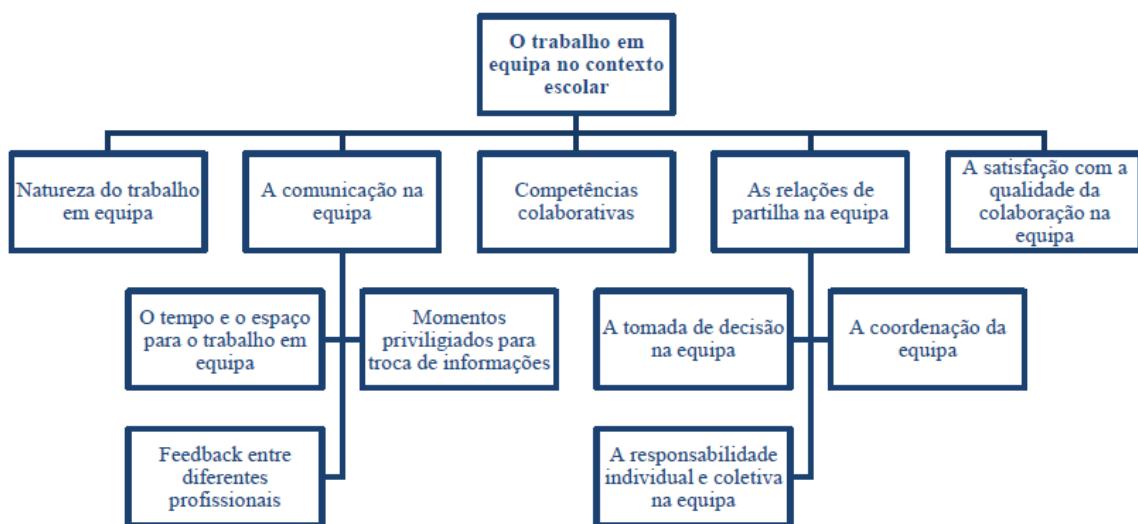


Figura 5.5 – Dimensões do trabalho em equipa no contexto escolar

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas às assistentes sociais e respostas ao inquérito por questionário *online* (2020)

5.9.2.1. Natureza do trabalho em equipa

Foi possível percecionar, através das entrevistas efetuadas aos assistentes sociais que o trabalho em equipa é definido como o núcleo da prática interprofissional, no entanto, o mesmo acaba por cobrir um conjunto heterogéneo de experiências e realidades de acordo com os seus discursos. Esta constatação foi, também, observada nas respostas aos inquéritos por questionário *online*, que acabaram por expandir ainda mais essa mesma heterogeneidade.

Para algumas assistentes sociais, no processo de intervenção social escolar, o trabalho em equipa é uma realidade institucionalizada e valorizada (A2,A3,A4,A8,A6), mas para outras o trabalho em equipa continua a constituir um grande desafio no contexto escolar (A1,A5,A7,A9), por não ser uma tarefa simples e isenta de dificuldades e de constrangimentos. De notar que, já Weist *et all.* (2012), referiam que o trabalho em equipa podia constituir um grande desafio em contexto o escolar.

Por sua vez, também grande parte dos profissionais que respondeu ao inquérito por questionário (71,8%), considera que nas estruturas das quais faz parte é realmente desenvolvido um trabalho em equipa, sendo que, apenas 28,2% considera que não é desenvolvido um trabalho em equipa nessas estruturas, como se pode verificar no quadro A2, do anexo A.

Ainda relativamente ao teste do qui-quadrado, como se pode verificar no quadro 5.2, o mesmo não permitiu concluir a existência de uma associação entre a variável profissão e a variável trabalho em equipa ($p > 0,5$). Neste sentido, podemos concluir que a percepção sobre o trabalho em equipa, não está relacionado com a profissão que se desempenha, neste caso no contexto escolar.

Quadro 5.2 - Teste Qui-quadrado: Profissão * Trabalho em equipa

	Valor	GI	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	1,624 ^a	3	,654
Razão de verossimilhança	1,799	3	,615
N de Casos Válidos	142		

a. 5 células (62,5%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,28.

No que concerne aos argumentos apresentados nas respostas ao inquérito por questionário *online*, que justificam a concretização de um trabalho em equipa, deparamo-nos com alguma diversidade de ideias e de práticas sobre o que se deve considerar como trabalho em equipa, como se pode verificar na figura 5.6.

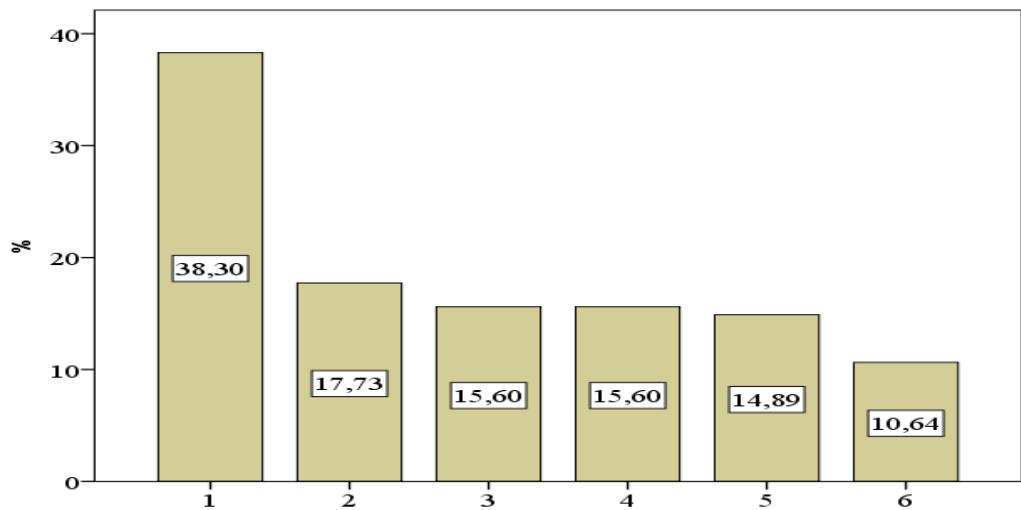


Figura 5.6 – Definição do conceito de trabalho em equipa

Legenda:

- 1-Existem estruturas onde se reúnem dois ou mais profissionais cada um com a sua perspetiva disciplinar
- 2-Existe interação entre diferentes profissionais de acordo com as necessidades que vão surgindo onde se partilham ideias e informações
- 3-Existe uma responsabilização coletiva perante o processo e os resultados da equipa
- 4-Existe partilha de poder na tomada de decisão onde cada profissional dá a sua opinião sendo a mesma valorizada
- 5-Existe uma colaboração permanente entre vários profissionais de áreas diferentes com vista ao diagnóstico e intervenção nos problemas com consequente definição de objetivos e de estratégias conjuntas
- 6-Existem reuniões e contactos regulares

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao inquérito por questionário *online*

Desta forma, 38,30% dos profissionais que responderam ao inquérito por questionário *online*, fundamentam a sua resposta em argumentos relacionados com a junção de profissionais de diferentes disciplinas em determinadas estruturas e momentos onde cada profissional, munido de ferramentas da sua área disciplinar dá o seu contributo. Para além disso, 17,73% refere-se a um processo de interação que existe entre diferentes profissionais de áreas disciplinares distintas mediante necessidades onde se pretende ir partilhando ideias e informações acerca das situações. A responsabilização coletiva perante o processo e os resultados surge ainda enquanto argumento referido por 15,60% dos profissionais sendo que, a partilha do poder de decisão tendo em conta a valorização do contributo de cada profissional e área disciplinar é também tido em conta por 15,60% dos mesmos, no momento de justificar a concretização de um trabalho em equipa.

Numa perspetiva mais abrangente 14,89% dos profissionais faz referência a um trabalho de equipa caracterizado por uma colaboração que é permanente e que pretende diagnosticar e intervir ao nível das situações tendo em conta um trabalho mais amplo entre profissionais de áreas disciplinares diferentes que trabalham tendo em conta os objetivos e as estratégias definidas em comum. Para terminar, para 10,64%, a realização de reuniões e de contactos regulares parece, também, justificar a presença de um trabalho em equipa.

Por seu lado, relativamente às assistentes sociais que responderam afirmativamente, quando questionadas se consideravam que no processo de intervenção social escolar era desenvolvido um trabalho em equipa, as respostas sustentam-se, sobretudo, na boa relação que existe entre diferentes profissionais, no diálogo que se vai desenvolvendo que assenta na partilha de preocupação acerca das situações, onde é importante partilhar e trocar experiências, conhecimentos e informações com os colegas para benefício de todos, tal como podemos verificar no discurso de uma das assistentes sociais: *“Eu acho que existe uma articulação, uma preocupação e uma necessidade inclusive de...eu acho que é quase de....Relativamente ao meu trabalho especificamente, isso acaba por enriquecer o meu trabalho na medida em que há aqui uma partilha de conhecimentos...hmmm...ajuda também a divulgar precisamente o meu trabalho desenvolvido na escola, digamos que é um...um...um elo de ligação (o trabalho em equipa), pronto estabelece-se aqui uma cadeia que eu considero que é uma mais-valia. Portanto dá visibilidade ao meu trabalho, eu vou buscar, também, todo o conhecimento que eu possa e que me enriquece e que eu posso cruzar de alguma forma também com o meu âmbito de intervenção, vou buscar aos colegas das diferentes áreas e vai-se articulando neste sentido (A3)”*.

Encontramos, ainda, referência ao desenvolvimento de um trabalho onde dois ou mais profissionais de áreas diferentes dialogam e colaboram de acordo com finalidades comuns, compartilhando-se métodos de trabalho e disponibilizando-se tempo para aplicação dos mesmos: *“É assim, desenvolvemos um trabalho em equipa porque sempre que necessário articulamos os casos hmmm....se eles são sinalizados na área da colega não impede que agente partilhe o caso e até tentamos muitas vezes avançar mais do que aquilo que foi pensado. Ou seja, uma situação chega à psicóloga porque parece mais do foro psicológico, mas depois ela através da entrevista e das sessões vê que há algo mais. Seja a família que esta a passar por necessidades, até do foro económico e encaminha também para mim e encaminhamos até inclusive se há necessidade saímos as duas em conjunto a uma determinada instituição para resolver a situação. Muitas vezes as situações chegam e eu pergunto-lhe (Psicóloga) “conheces?” porque eu não me posso esquecer que a colega está*

cá há mais anos do que eu. Eu acho que as áreas se complementam. Há partilha das situações. Como eu costumo dizer, sozinhos não conseguimos nunca realizar trabalho ou pelo menos realizar um bom trabalho. Seja quem for que não articule, que não estabeleça relação e que não promova esse entendimento a certa altura é excluído. Nós (assistentes sociais) seja em SPO ou qualquer outro sítio a integração em equipa é essencial, funciona também como um suporte...eu não vejo o Serviço Social isolado (A2)".

Contudo outra assistentes social, através de um exemplo real, vai ainda mais longe fazendo referência a uma serie de questões que caracterizam um trabalho de equipa mais efetivo, onde é necessário que todos os profissionais envolvidos demonstrem abertura e flexibilidade na forma como se relacionam, assumam uma responsabilidade coletiva pela orientação das intervenções e resultados a obter e que tenham a capacidade de encontrar em conjunto soluções para os problemas diagnosticados, respeitando as particularidades de cada um dos envolvidos, como refere: " *Sim, essencialmente porque estamos todos a trabalhar com objetivos em comum e cada um acaba por dar o seu contributo. Por exemplo, num dos concelhos de turma, tinha um professor que colocava uma questão sobre uma aluna de etnia cigana que tinha de ser imediatamente sinalizada à CPCJ porque estava com um nível considerável de absentismo, e eu coloquei uma questão, nós vamos sinalizar uma menina que falta à aula de Educação Física porque é de etnia e depois a seguir o que é que vai acontecer? ela vai ficar em casa. O professor ficou assim incomodado com a minha afirmação, mas o concelho de turma foi unânime em considerar que nesta fase tão embrionária não justificava uma sinalização daquela aluna. Porque a comissão ia-nos devolver aquela sinalização e dizer, vocês escola têm os meios suficientes para combater o absentismo por isso enquanto entidade de primeira linha vão ter que atuar. Trabalho de equipa é isto, é nem sempre estar de acordo, mas trabalhar com objetivos comuns e partilhar decisões e haver uma responsabilização de todos perante aquela situação (A6)".*

De facto, o trabalho em equipa não consiste em todos fazerem tudo, ou a preparação para o trabalho em equipa não consiste em aprender como fazer o trabalho dos outros, em vez disso, e tal como referido no exemplo supracitado, o verdadeiro trabalho em equipa implica desenvolver a capacidade de reconhecer quando a contribuição de cada um é apropriada, lidar com os desacordos, construir confiança mútua e um senso partilhado de propósitos reforçado por um reconhecimento de competências e responsabilidades individuais, em nós e nos outros, apoiados por consensos e mecanismos de trabalho capazes de permitir que as diferenças sejam resolvidas de maneira relativamente direta (Smith, 2013; Fullan & Hargreaves, 2001).

De facto, no processo de intervenção social escolar as decisões são complexas e beneficiam de um trabalho realizado em colaboração e interdependente, contudo, dinâmicas conducentes com um verdadeiro trabalho em equipa nem sempre encontram um caminho fácil para se concretizarem, devido a diversos fatores. Em alguns grupos de trabalho podemos identificar determinadas contradições e constrangimentos que fazem com que, como refere uma das assistentes sociais: “(...) *não é tanto como se desejaria que fosse o trabalho em equipa... (A1)*”.

Relativamente aos argumentos para justificar a ausência de um trabalho em equipa, as respostas aos inquéritos por questionário *online* deixam claro que se centram, na sua maioria, relacionados com a falta de comunicação interna (9,86%), com a ausência de uma cultura de colaboração (7,04) bem como com o desigual poder de decisão associado à desvalorização relativamente a áreas disciplinares diferentes (4,23%). Com menos expressão surgem argumentos que se centram na dificuldade em gerir conflitos (1,41%), na falta de liderança (1,41%), bem como na sobreposição de interesses pessoais sobre os interesses da equipa (1,41%), conforme se pode observar na figura 5.7.

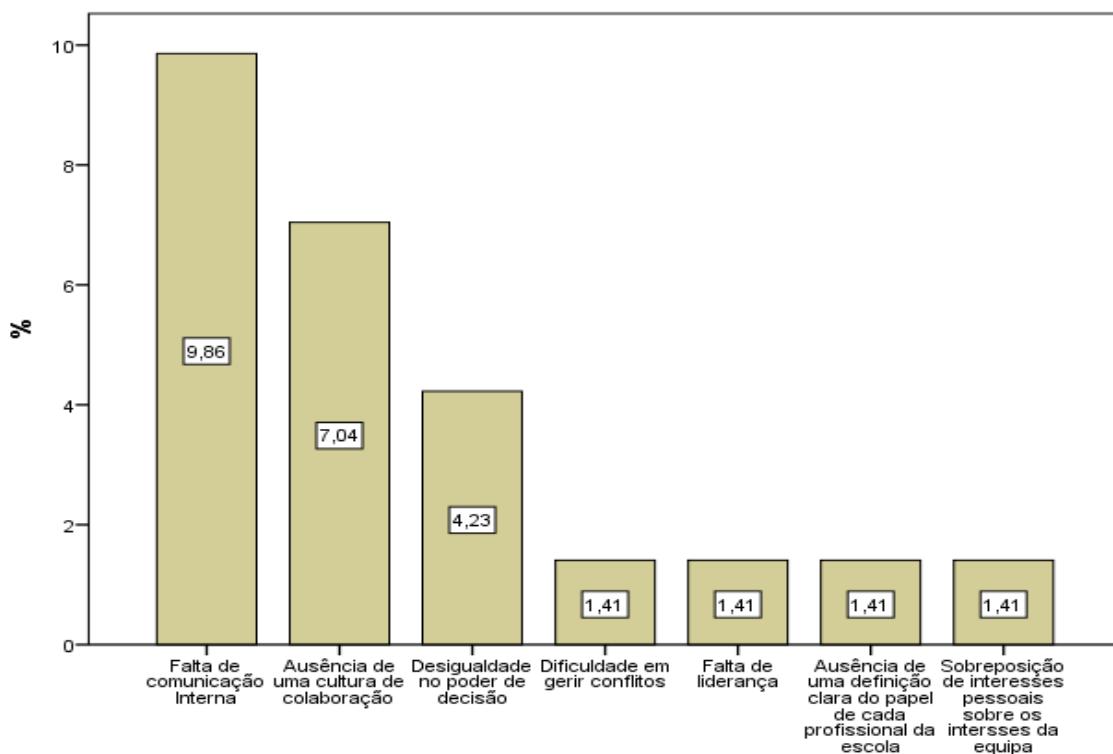


Figura 5.7 – Argumentos que justificam a ausência do trabalho em equipa

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao inquérito por questionário *online* (2020)

A falta de comunicação interna é, de facto, bastante realçada pelos profissionais para argumentar a não concretização de um trabalho em equipa. De acordo com Cunha et al. (2016) a comunicação é uma das condições *sine qua non* da vida social e a *afortiori* da vida das organizações sendo que, sem ela, não pode haver organização, gestão, colaboração, motivação ou processos de trabalho coordenados. Desta forma, para Fullan e Hargreaves (2001), esta situação representa uma ausência de uma cultura de colaboração na escola que poderá relacionar-se com estados de incerteza, isolamento e individualismo que sustentam há muito o conservadorismo educativo e que impedem o acesso a práticas mais adequadas, inovadoras e interprofissionais, e que acaba por ser o segundo argumento mais referido nas respostas ao inquérito por questionário *online* (ausência de uma cultura de colaboração).

Desta forma, é necessário apostar em lideranças seguras, que valorizem a diversidade de pensamentos e ideias presentes e que permitam a todos os profissionais envolvidos expressarem de forma livre sem que se sintam amedrontados ou criticados e que consigam aproveitar o que de melhor tem cada uma das áreas disciplinares representadas, promovendo decisões concertadas e integradoras para que todos se sintam responsabilizados e motivados perante o processo e o resultado (Sousa, Monteiro, Walton & Pissarra, 2014). Paralelamente, os desacordos deverão ser esperados e aceites, num movimento de aceitação de diferentes pontos de vista em presença pois, só desta forma, poderão os profissionais lidar com outros obstáculos supracitados como a desigualdade de poder para decidir com consequente desvalorização da opinião e ideias de outros profissionais, a falta de liderança, a dificuldade em gerir conflitos, a sobreposição de interesses individuais sobre os interesses da equipa bem como a inexistência de uma definição clara do papel de cada profissional.

De notar que, para que os elementos se sintam à-vontade para colocar abertamente as suas ideias, partilharem os seus valores e sugerirem ações, tem de haver uma importante base de respeito e de aceitação entre todos os envolvidos, no entanto, quando as diversas contribuições não são valorizadas e respeitadas, poderá dificultar o processo de identificação do profissional com o grupo.

Desta forma, alguns dos argumentos referidos pelos inquiridos para justificar a ausência de um verdadeiro trabalho em equipa, repetem-se nos discursos de algumas assistentes sociais como por exemplo: a falta de comunicação, a desigualdade no poder de decisão bem como a falta de clarificação do papel de cada profissional. No entanto, foi possível, ainda, identificar outros argumentos nos discursos das assistentes sociais como a obstrução dos fluxos comunicacionais devido a compartmentalização das estruturas de trabalho, problemas de

estatutos profissionais, existência de hierarquias, bem como a falta de horizontes únicos e comuns entre todos os profissionais envolvidos.

São, assim, percetíveis algumas contradições e constrangimentos relacionados com estatutos profissionais, existência de hierarquia e desigualdade no poder de decisão que afetam as relações entre profissionais havendo profissões que parecem ocupar uma posição privilegiada para poder decidir, como é possível verificar no discurso de uma das assistentes sociais: *“Ainda há um longo caminho a percorrer, pronto, cada uma de nós, dos elementos que fazem parte da equipa multidisciplinar, nós falamos, agora se o que nós falamos é tido em consideração? Não, e depois eu acho que aqui se nós fizermos uma pirâmide eu posso colocar no topo da pirâmide, neste caso a coordenadora (psicóloga), a meio da pirâmide os professores e no fundo da pirâmide estou eu. Portanto existe uma hierarquia, eu tenho perfeita noção disso, não sei se é a realidade das outras escolas, mas aqui é assim que funciona (A7)”*.

O respeito de cada um, o lugar que cada pessoa ocupa no grupo, a tolerância e o reconhecimento do valor do outro são indispensáveis para um funcionamento satisfatório da equipa (Robertis, 2011). Por seu lado, a falta de articulação e de clarificação de papéis representam também, de acordo com uma das assistentes sociais, obstáculos ao desenvolvimento de um trabalho de equipa: *“Tendo em conta estas estruturas que referi cada um faz algo mas é um trabalho parcelar e às vezes repetitivo promovendo uma confusão de papéis, sobre quem faz o quê e onde, portanto estamos um bocadinho desarticulados (A9) ”*.

Trabalhar em equipa exige um grande nível de confiança e de abertura entre todos os envolvidos, no entanto, a falta de comunicação entre os profissionais bem como a obstrução dos fluxos comunicacionais são, também, apresentados por algumas assistentes sociais enquanto fatores inibidores de um verdadeiro trabalho de equipa no contexto escolar: *“(...). Existe um dinâmica por trás que nos escapa, é a comunicação que falha, temos todos tantos processos, que depois se a outra tem uma informação que ate pode ser importante porque não fazer chegar e partilhar e não estar à espera que seja o outro a ter iniciativa sempre (A5) ”*.

Note-se que, por vezes, nas organizações surgem “ilhas”, caracterizadas pela divisão de funções dando origem a diversas estruturas e departamentos distanciados espacialmente entre si, aspeto que pode representar uma vantagem para a produtividade mas, também, uma desvantagem devido à dificuldade de articulação, colaboração, coordenação e comunicação entre essas mesmas estruturas ou departamentos (Cunha et al., 2016). Estas ilhas, de acordo com algumas assistentes sociais acabam por representar um obstáculo à comunicação efetiva

entre todos os profissionais envolvidos no processo de intervenção social escolar, ainda que sejam promovidas reuniões para partilha de informações e de casos. Isto porque apesar de existirem momentos de partilha depois cada profissional acaba por tomar as suas decisões de forma isolada de acordo com a estrutura a que pertence ou de acordo com aquela que é a sua área disciplinar. Esta ideia encontra-se presente no discurso de uma das assistentes sociais: *“Agora, sem dúvida que havia de haver uma organização diferente. Nós aqui, por exemplo, nesta escola, temos o SPO, temos esta equipa multidisciplinar, temos agora a chamada EMAI, temos um gabinete de apoio ao aluno, mas não sei muito bem o que é porque não sou eu que faço parte (...), temos o gabinete de mediação, (...)...temos mais o quê...mas pronto fazia-se sentido por exemplo, existir o Gabinete de apoio ao Aluno e à Família ponto, ou outro nome qualquer onde estavam estes serviços concertados e organizados todos para o mesmo (A9) ”*. Estas questões, de facto, tal como refere outra assistente social fazem com que os profissionais criem uma falsa sensação de que são “donos” dos processos que surgem, isto é: *“ (...) tomam para si os processos ou seja é um processo da educação inclusiva, é um processo da psicologia, por isso é que trabalho em equipa, aquele verdadeiro trabalho que eu acho que envolva cada um perceber o papel, a função, as atividades e respeitarem-se e confluir para ideias conjuntas em que cada um partilha e dá a sua opinião e se tomam decisões conjuntas e há uma responsabilização... (silêncio) não sei. Não posso dizer que haja efetivamente isto (A5) ”*.

De facto, de nada servirá se cada profissional ou estrutura continuar centrado na sua própria visão sobre as situações, sobre os seus métodos ignorando a possibilidade de se aventurar fora do domínio da sua estrutura e/ou disciplina permitindo a coesão entre diferentes saberes e profissionais. Para Almeida (2001), promover a indispensável comunicação entre estruturas, saberes e atores implicados no processo educativo deverá constituir uma prioridade para o Serviço Social apostado na construção de práticas inovadoras que recusem interpretações psicologistas e culturalistas dos fenómenos escolares. Para a autora, só desta forma é que as equipas “conseguirão evitar ficar condicionadas a intervenções reprodutoras da seletividade escolar e social contribuindo, assim, para promover a democratização efetiva da escola” (Almeida, 2001, p.76).

5.9.2.2. A comunicação na equipa

As relações interprofissionais acontecem através da comunicação entre diferentes profissionais, ou seja, a comunicação sustenta e permeia toda a construção da capacidade de

colaboração numa equipa (Engel, 1994). Apesar de tudo, a falta de comunicação bem como interferências nos fluxos comunicacionais entre profissionais são fatores mencionados neste estudo e que em nada contribuem para a concretização de um trabalho em equipa desejável. Processos de colaboração pautados pela falta de comunicação interna poderão colocar em causa a tomada de decisão conjunta bem como um processo de negociação atento e cuidado. Assim, tal como sugere Abelha (2011, p.131), “todos os profissionais envolvidos deveriam ser encarados como aprendentes num empreendimento que deveria ambicionar melhorar o diálogo profissional”. Neste contexto, sem querer que a comunicação funcione enquanto “varinha de condão” (Cunha, et al., 2016), ela é essencial para a criação de relações de ajuda, de apoio, confiança e abertura essenciais para a promoção de uma cultura colaborativa. Contudo, desenvolver uma verdadeira cultura colaborativa requer tempo e dedicação, pois tal como refere Martinho (2018), o tempo é um elemento necessário para construir uma relação de confiança aberta e sincera com os outros. Neste sentido, o tempo e o espaço que os profissionais têm para poder comunicar, os momentos privilegiados para troca de informação bem como o feedback entre profissionais de áreas disciplinares diferentes assumem dimensões fundamentais do processo comunicacional.

- O tempo e o espaço para o trabalho em equipa

É perceptível nos discursos de todas as assistentes sociais, que o tempo dedicado à troca de informações entre profissionais assume diversas formas (programadas/formais e não programadas/informais), contudo, como já mencionado anteriormente, o tempo de que dispõem para essas trocas não é o que desejariam que fosse.

Já relativamente ao espaço para o trabalho em equipa, as respostas não foram tão unanimes, pois se há assistentes sociais sem qualquer constrangimento relativamente a esta questão, outras deparam-se, ainda, com a falta de espaços adequados para promover momentos colaborativos, como refere uma das assistentes sociais: *“O tempo falta, e é assim, eu adoraria ter uma sala diferente, uma sala só minha onde pudéssemos reunir...mas é completamente impossível. Um dos nossos pedidos foi sempre esse mas claro que nunca foi possível há muita falta de salas este ano (A4)”*.

Já relativamente às respostas ao inquérito por questionário *online*, no que diz respeito à insatisfação quanto ao tempo disponível para conversar e trocar informações com outros profissionais não é tão significativa. O grau de concordância com a frase “O tempo e espaço de que os profissionais dispõem para conversar bem como para passar informação são

adequados”, revelou que, de acordo com o quadro 5.3, 16,2% dos inquiridos concordaram com a afirmação e 4,2% concordaram totalmente com a mesma. Apesar de tudo, 45,8% afirmam não concordar nem discordar com a afirmação, o que nos orienta para a possibilidade de os profissionais, à semelhança das assistentes sociais, conseguirem gerir o seu tempo aproveitando tanto momentos programados (formais) como os não programados (informais) para promoverem a troca de informações entre profissionais na escola.

Quadro 5.3 - Tabela de Frequências da variável “O tempo e o Espaço de que os profissionais dispõem para conversar bem como para passar informações são adequadas?”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	12	8,5	8,5	8,5
	Não concordo	36	25,4	25,4	33,8
	Não concordo nem discordo	65	45,8	45,8	79,6
	Concordo	23	16,2	16,2	95,8
	Concordo totalmente	6	4,2	4,2	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

- Momentos privilegiados para troca de informação

Aliás, o quadro 5.4 acaba mesmo por comprovar que os profissionais conciliam momentos programados e momentos não programados para troca de informação, já que as respostas ao inquérito por questionário mostram que 50% dos profissionais quando questionados sobre quais os momentos privilegiados para troca de informação, optam por responder a opção que contempla tanto os momentos programados como os momentos não programados.

Quadro 5.4 – Tabela de frequências da variável “Quais os momentos privilegiados para a transmissão de informação entre os vários profissionais?”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Momentos não programados	33	23,2	23,2	23,2
	Reuniões	38	26,8	26,8	50,0
	Reuniões, Momentos não programados	71	50,0	50,0	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Uma vez que a colaboração não é um fim em si mesma (Boavida & Ponte, 2002) é, então, possível verificar diversas formas de colaboração materializadas através de momentos formais (programadas) e informais (não programadas), entre profissionais de diferentes áreas. Assim, dos discursos das assistentes sociais emergem momentos e espaços como a sala dos professores, os corredores, o bar, os intervalos, a afixação de informações em determinados locais e os contactos através de *emails* como formas de promover a colaboração entre diferentes profissionais: “*Às vezes falo mais e articulo mais através de momentos não programados (...) o gabinete, eu tenho a mania de ter sempre a porta aberta, gosto muito de trabalhar com a porta aberta e então eles passam e se há alguma coisa falamos (A2)*”; “*Ouça...faço muito em termos de sala de professores. As vezes até fico chateada porque se não fosse lá também não me davam as informações. Mas nos corredores também (...), no bar também quando almoço (...), pronto aquelas situações mais informais (A1)*”; “*Os não programados são as conversas de corredor e até mesmo aqui no espaço do CAA e a afixação de locais para o efeito de informação pertinente. Mas eu contemplo todos, os programados e os não programados são todos importantes (A3)*”.

Contudo, outra assistente social, apesar da informalidade que os contactos por vezes podem assumir dá preferência pelos que decorrem de forma presencial:

“*Nós temos um misto. (...) nós temos momentos programados através dos concelhos de turma, em reuniões de equipa, mas privilegiamos sobretudo os momentos informais, porque nós vamos direcionar-nos para aquele elemento e é mais fácil para nós. A questão dos emails pode ser importante, mas a questão do estarmos presencialmente é mais eficiente. Por exemplo, um diretor de turma que tenha estado num atendimento, se calhar por email vai descrever sucintamente o atendimento e se tivermos com ele presencialmente se calhar vamos descrever a situação de outra forma e se calhar podemos absorver a informação também de outra forma, de forma mais completa (A6)*”.

Por sua vez, de acordo com a figura A2 do anexo A, as respostas ao inquérito por questionário *online*, mostram que, para 42,25% dos profissionais, os intervalos constituem o momento privilegiado para troca de informações, seguindo-se a sala dos professores (40,14%), os corredores (20,42%) bem como outros meios de comunicação como telefonemas e *emails* (5,63%).

Fullan e Hargreaves (2001) alertam para o facto de alguns tipos de colaboração constituírem uma perda de tempo, para outros que têm um impacto limitado, e outros que deveriam servir enquanto rampas de lançamento para formas de colaboração mais ambiciosas enquanto algumas formas de colaboração deveriam ser, ainda, evitadas. Note-se que, há assistentes sociais que, pela natureza delicada das situações, consideram que, na escola, algumas formas de colaboração, nomeadamente em determinados espaços e momentos poderão não ser as mais adequadas, como refere uma das assistentes sociais acerca da sala dos professores: “*Olhe corredores e sala dos professores não, eu aí recuso-me a fazer. Vou à sala dos professores quando preciso de marcar algo ou para descontrair. Vou procurar determinado professor ou diretor de turma e digo-lhe que preciso de dar uma palavrinha e vamos para o gabinete. Por causa da confidencialidade, para não expor porque acho que mesmo que agente fale baixinho, temos sempre aquelas pessoas que perguntam do que é que estamos a falar e assim, pronto, e de facto, não. Muitas vezes com as funcionárias, porque acho que são pessoas essenciais e trazem-nos muitas situações e eu as vezes preciso...e digo-lhes que tenho de lhes dar uma palavrinha mas sempre num sentido muito resguardado...mas talvez as reuniões de equipa sejam os sítios privilegiados para trocar informações (A5)*”. Na mesma linha de pensamento, outra assistente social reforça que é importante ter atenção aos espaços onde ocorrem as trocas de informações, pois como refere: “*Os corredores devem-se evitar, porque lidamos com assuntos sigilosos e delicados e os alunos e famílias têm direito também à sua privacidade (A7)*”.

Talvez seja importante existir uma reflexão mais atenta e cuidada sobre os locais e momentos e os seus limites para promover a colaboração entre diferentes profissionais. Tal como refere Castro (2008), a dimensão ética das profissões relaciona-se com essa abertura à sensibilidade e ao cuidado, pelo valor e sentido do que fazemos, desta forma, tão importante como ter referências éticas é poder avaliar e refletir, em cada contexto e em cada situação os seus limites.

- O feedback entre diferentes profissionais

A comunicação constitui um processo dinâmico onde o feedback assume um papel fundamental pois procura uma compreensão mútua acerca do que está a ser dito e feito. Relativamente às assistentes sociais entrevistadas as respostas fornecidas à questão que pretendia compreender se o feedback entre profissionais de áreas diferentes acontecia de forma regular, não foram unanimes, embora tendencialmente as respostas demonstrem a existência de feedback entre diferentes profissionais na escola. Contudo, enquanto algumas assistentes sociais consideram que o mesmo acontece com frequência (A2;A6;A7;A8) outras consideram que o mesmo não é muito regular, podendo acontecer apenas em situações de necessidade (A9;A3), podendo existir profissões das quais é mais difícil obter qualquer feedback (A4) havendo, ainda, assistentes sociais que consideram existir falta de feedback entre diferente profissionais (A1) ilustrando e alertando para os seus perigos no processo de intervenção social escolar (A5). Através dos discursos das assistentes sociais verifica-se, ainda, que o feedback entre diferentes profissionais ocorre, essencialmente, em momentos não programados (informais) (A2; A3; A7; A9).

Nas respostas dadas ao inquérito por questionário *online* não se evidencia uma grande discrepância entre os profissionais que consideram existir feedback frequente entre profissionais de áreas diferentes e os que consideram que esse feedback não é frequente. Assim sendo, de acordo com o quadro A3 do anexo A, 57,7% (82) consideram existir feedback frequente entre profissionais de áreas diferentes ao contrário de 42,3% (60) que contrariam esse facto.

Note-se que, nem sempre é possível comunicar a um nível colaborativo devido a diversos fatores, sendo um deles, a falta de feedback entre profissionais, mas a comunicação é imprescindível, bem como a compreensão e valorização do papel dos restantes profissionais, sendo que estas são competências essenciais para que a colaboração aconteça (Suter, Arndt; Arthur; Parboosingh; Taylor & Deutschlander, 2009).

Convém não esquecer que a comunicação eficaz consiste num processo de dois sentidos, sendo que o feedback, que consiste nas mensagens de retorno que os receptores enviam aos emissores de origem, não deve ser diferente (Cunha et al., 2016; Jug, Jiang & Bean, 2019). Assim, feedbacks regulares permitem que os profissionais envolvidos se sintam implicados nas intervenções permitindo que trabalhem todos no mesmo sentido. Assim, se por um lado é perceptível que o feedback entre diferentes profissionais da escola é frequente: “*Sim entre nós existe e é regular (A6)*”; “*Depois vai existindo feedback entre todos no sentido de se*

perceber o que se está a ser feito, quais as dificuldades, quais as necessidades e por aí adiante (A8) ”. É, então, percutível que o mesmo acontece sobretudo em momentos informais: “É sim...regular...vamos articulando todos na sala dos diretores de turma, eu vou partilhando sobre aquilo que vou fazendo com o aluno para dar uma certa visibilidade ao nosso trabalho porque eu acho importante porque falam uns com os outros e vão passando...e tenho sempre essa preocupação de partilhar e penso que a maior parte também (A2) ”; “Vamos falando sempre, julgo que vai existindo feedback entre todos, mais em termos de momentos informais (A7) ”.

Casos há em que, a par da informalidade dos momentos, o mesmo não acontece de forma regular, ou esbarra em certos profissionais com quem é mais difícil manter esta prática, ou seja, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Depende lá esta das pessoas. Se for com as pessoas do Gabinete existe, com o SPO também, depois em relação aos professores depende de cada professor. Há alguns que sim, trabalham muito bem connosco e partilhamos, mas com outros, já não é bem assim (A4) ”.*

Note-se que, o processo de feedback procura promover o diálogo dentro de uma relação que deve estar comprometida com a criação de um entendimento partilhado de métodos, objetivos e de responsabilidades e de um plano de intervenção social mutuamente construído e acordado entre todos os envolvidos (Jug et al., 2019). Será, de facto, este processo de feedback na intervenção social escolar, entre profissionais de áreas diferentes que permitirá promover um trabalho em equipa capaz de atingir metas previamente definidas por todos. Tal como alertam Jug et al. (2019) uma relação construída sobre a base da honestidade e confiança é necessário para facilitar o processo de feedback, contudo, é de facto, possível verificar que algumas assistentes sociais consideram quem nem todos os profissionais poderão estar disponíveis para construir essas mesmas relações.

Quando os profissionais sentem que não levam em conta as suas considerações ou que não há retorno relativamente às mesmas é possível que venham a sentir algum tipo de frustração (Cunha et al., 2016), para além disso, a falta de feedback entre profissionais de áreas diferentes poderá representar um constrangimento ao nível do processo de intervenção social escolar, pois como refere uma das assistentes sociais: “ (...) o que acontece é que nos casos de processos sociais eu fico bastante preocupada porque estamos a ter duplas intervenções e não há necessidade disso. Estamos aqui em termos de esforços, é exaustivo, porque depois percebemos, “então, mas se já estavas a fazer..., mas...” Não é? Para quê duplas intervenções? Se o outro já está a fazer e se até esta a fazer bem porque não é transmitido? Acho que não se justifica (...) (A5) ”.

De facto, tal como referem Cunha et al. (2016), um processo comunicacional só pode ser eficaz e cumprir os seus objetivos quando se regista feedback, pois será esta interação que irá permitir uma comunicação funcional entre diferentes profissionais. Para Alarcão (2006), a comunicação funcional caracteriza-se pela sua capacidade de unir, de ligar, de pôr em relação, neste caso, os diferentes profissionais da escola. Por seu lado, a existência de uma comunicação disfuncional entre profissionais de várias áreas irá afastar os mesmos, dificultando, entre outras coisas, a compreensão acerca dos seus papéis e funções na escola. Para além disso, tal como referem Hood et al. (2016), a comunicação é ainda fundamental para reconhecer e lidar com os mal-entendidos e desacordos entre os diferentes profissionais e na procura de soluções criativas para os desafios da colaboração. Desta forma, quando o feedback é usado para transmitir apreciações acerca do desempenho dos elementos da equipa, pode constituir-se num útil espaço para a autorreflexão e para a aprendizagem. Contudo, é possível verificar que o feedback não tem estado a cumprir essa mesma função, pois algumas assistentes sociais quando questionada se os constrangimentos que emergiam do trabalho colaborativo eram debatidos em equipa, as respostas foram unanimes, ou seja: “*Não, não nas reuniões não falamos dessas questões (A7)*”. Outra assistente social reforça que: “*(...) são ocultadas...eu noto...tudo sempre com medo das fragilidades percebe? É capaz de ser o medo da reação das outras pessoas e o medo de ouvir, por isso não são discutidas essas situações (A1)*”. Como resultado, a comunicação pode estar a ocorrer para uma simples troca de informações básicas ou prestação de contas, como se pode verificar no seguinte discurso, em situações de crise e/ou necessidades que surgem, em vez de informar regularmente o planeamento das intervenções e apoiar o trabalho permanente entre todos os profissionais: “*Eu acho que.... pronto... o feedback acontece quando existe alguma necessidade e sempre que se justifique muitas das vezes até de forma informal(A3)*”. Desta forma, o feedback deverá ser encarado por todos os profissionais enquanto ferramenta da comunicação que quando usada de forma continuada e pertinente promove processos de intervenção social escolar mais inovadores, dinâmicos, responsáveis capazes de proporcionar uma maior ligação e compromisso entre todos os profissionais envolvidos e potenciar o trabalho em equipa.

Note-se que, de acordo com as respostas dadas ao inquérito por questionário, como se pode observar no quadro 5.5 no grupo dos profissionais que considera ser desenvolvido um trabalho em equipa, 75,5% confirma ser frequente o feedback entre diferentes profissionais. Pelo contrário, já no grupo dos profissionais que considera não ser desenvolvido um trabalho em equipa, grande parte (87,5 %), refere que o feedback entre profissionais de áreas diferentes não é frequente na escola.

Quadro 5.5 - Tabulação cruzada - Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa? *
O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?”

			O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?		Total
			Não	Sim	
Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	Não	Contagem	35	5	40
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	87,5%	12,5%	100,0 %
		% em O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?	58,3%	6,1%	28,2 %
		% do Total	24,6%	3,5%	28,2 %
	Sim	Contagem	25	77	102
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	24,5%	75,5%	100,0 %
		% em O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?	41,7%	93,9%	71,8 %
		% do Total	17,6%	54,2%	71,8 %
Total		Contagem	60	82	142
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	42,3%	57,7%	100,0 %
		% em O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?	100,0%	100,0%	100,0 %
		% do Total	42,3%	57,7%	100,0 %

Desta forma, ao aplicar o teste do qui-quadrado, o mesmo permitiu identificar associação ($p < 0,001$) entre as variáveis “Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa” e “O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente”, como se pode verificar no quadro 5.6.

Quadro 5.6 - Teste Qui-quadrado: Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa? *
O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?

	Valor	Gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	46,723 ^a	1	,000		
Correção de continuidade ^b	44,177	1	,000		
Razão de verossimilhança	49,685	1	,000		
Teste Exato de Fisher				,000	,000
N de Casos Válidos	142				
a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 16,90.					
b. Computado apenas para uma tabela 2x2					

De facto, no grupo dos inquiridos que não considera ser desenvolvido um trabalho em equipa a falta de feedback é um fator assinalado por grande parte dos mesmos. Note-se que, o tipo de relacionamento interprofissional entre o recetor e o emissor das mensagens irá determinar, em parte, se o processo de feedback irá ser eficaz (Jug et al., 2019). Considera-se que o processo de intervenção social escolar não pode passar sem a existência de feedback, contudo é, ainda, necessário continuar a refletir sobre como melhorar esta prática no contexto escolar e perceber como envolver os profissionais mais resistentes num feedback positivo no processo de intervenção social escolar. Para isso, a mensagem de feedback deverá ser sempre considerada num contexto de humildade e respeito, numa aceção de que ninguém é perfeito, e de que todos precisam uns dos outros (Jug et al., 2019).

5.9.2.3. Competências colaborativas

A capacidade de trabalhar com profissionais de outras disciplinas com o intuito de promover práticas colaborativas e centradas nos alunos é considerada um elemento crítico da prática profissional e que exige um conjunto específico de competências (Suter et al., 2009). Note-se que, abordagens baseadas nas competências interprofissionais nas e entre as profissões e até mesmo na educação têm surgido em resposta a diversos impasses relacionados com a complexidade dos problemas contemporâneos bem como com a necessidade de reagrupar conhecimentos, experiências e habilidades, como forma de evitar a duplicação de intervenções (Interprofessional Education Collaborative Expert Panel, 2011; D'Amour & Oandasan, 2005; Bainbridge et al., 2010; Hothersall, 2013).

De acordo com a National Association of Social Workers (2002) a competência é definida como a síntese de comportamentos que integram conhecimentos, habilidades e atividades no desempenho das tarefas do profissional. Contudo, tal como referem Dutton e Kohli (1996, p.62) as competências derivam de um processo de aprendizagem sendo que, desta forma, constituem “uma ponte entre os valores e o conhecimento, traduzindo-os para uma prestação de serviços mais positiva”. Assumimos, assim, neste estudo, a classificação de Dutton e Kohli (1996) que fazem a distinção entre competências cognitivas, interpessoais, administrativas e de tomada de decisão. Foram várias as competências referidas pelas assistentes sociais, diretores e profissionais que responderam ao inquérito por questionário *online*, contudo, é possível verificar que nos três grupos sobressai, sobretudo, a referência feita a competências interpessoais, seguindo-se as competências de tomada de decisão, as competências cognitivas e com menos expressão as administrativas. O quadro 5.7 indica as competências referidas pelos três grupos distribuídas por cada uma destas categorias.

Quadro 5.7 – Competências de colaboração

Interpessoais	Mente aberta; Brio profissional; Autocontrolo; Perseverança; Entusiasmo/motivação; Resiliência; Bom senso; Otimismo; Inteligência emocional; capacidade de adaptação; criatividade; Tolerância; Flexibilidade; Humildade; Saber comunicar; Saber ouvir; Empatia; Capacidade para gerir conflitos; Sinceridade/honestidade; Respeito pelo outro; Disponibilidade; Compromisso; Conhecer o seu papel e o dos outros; Espírito de entreajuda; Recetividade; Respeito e valorização das outras profissões; Saber usar ferramentas informáticas que apelam à colaboração; Valorizar o sucesso dos pares; Saber partilhar; Saber liderar
Cognitivas	Pensamento estratégico; Espírito crítico; Possuir conhecimento científico; Possuir capacidade de argumentação; Possuir modelos de atuação; Capacidade de abstração
Tomada de decisão	Assertividade; Confiança nos seus valores; Iniciativa; Proatividade; Vontade/intencionalidade; Imparcialidade; Atualização de conhecimentos; possuir conhecimentos técnicos; Privilegiar interesses comuns; Sentido de responsabilidade perante as decisões tomadas
Administrativas	Planear (ações, reuniões...); Gerir o tempo; Gerir projetos; Ser inovador; Conhecer a legislação em vigor; Ser organizado; Priorizar

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dadas pelas assistentes sociais, diretores e inquérito por questionário *online* (2020)

Sendo o contexto escolar constituído por um grupo de profissionais provenientes de diversas áreas, que atuam na resposta às diversas situações que vão surgindo, é evidente o desafio pessoal, institucional e profissional que o compromisso interprofissional acarreta. A importância e reconhecimento dado pela instituição a este compromisso bem como a interação exigida aos diferentes saberes profissionais e o desenvolvimento de determinadas competências são fatores que interagem e influenciam o clima de colaboração na prática que se pretende interprofissional no contexto escolar. De facto, todas as competências mencionadas constituem elementos fundamentais da colaboração interprofissional, contudo, um dos diretores destaca que: *“Não adianta sermos tecnicamente perfeitos se depois nos faltam uma serie de competências pessoais e sociais (...) (D2) ”*. Talvez este discurso espelhe a importância que as competências interpessoais assumem no trabalho em equipa na escola visto que, são as mesmas que permitem que todos os indivíduos construam relações, se consigam relacionar e interajam uns com os outros permitindo que o trabalho flua de forma colaborativa. Tal como é possível observar na tabela, as competências interpessoais cobrem os aspetos da comunicação, do bom relacionamento entre indivíduos e organizações. Assim, o grupo das competências interpessoais, que foi o que acabou por incluir uma maior diversidade de competências mencionadas, refere-se a competências que vão desde a compreensão de si mesmo em relação a outro, ao trabalho com as emoções e situações complexas até às competências relacionadas com a comunicação (Dutton & Kohli, 1996) e com a gestão de dificuldades e eventuais conflitos.

No que diz respeito às competências relacionadas com a tomada de decisão, têm como base três conceitos-chave: autoridade, responsabilidade e apresentação de resultados (Dutton & Kohli, 1996). A tomada de decisão é um processo vital no processo de intervenção social escolar, sendo que interfere na vida presente e futura de todos os que dela fazem parte. O estudo permitiu constatar que as competências de tomada de decisão mais valorizadas assentam na assertividade, na confiança nos próprios valores, na capacidade de iniciativa e na proatividade. Também enquanto competências de tomadas de decisão surgem, ainda, a vontade/intencionalidade de participar nos processos decisórios, a imparcialidade, a atualização dos conhecimentos e ser capaz de mobilizar conhecimentos técnicos, a capacidade de privilegiar interesses comuns e o sentido de responsabilização pelas decisões tomadas. São estas competências que permitem que as decisões tomadas sejam as melhores decisões para as situações, para os envolvidos e para a instituição escolar como um todo.

Por seu lado, as respostas permitiram identificar algumas competências administrativas como a capacidade para planear (ações, reuniões...), a capacidade para gerir o tempo, a

capacidade para gerir projetos, ser inovador, conhecer a legislação em vigor, a organização e a capacidade para priorizar. Relativamente às competências administrativas são aquelas que permitem organizar, priorizar e planejar o trabalho com sucesso permitindo intervir de forma competente e eficaz contribuindo, também, para uma boa sanidade mental dos profissionais (Dutton & Kohli, 1996).

Relativamente às competências cognitivas, necessárias para executar qualquer tarefa, neste estudo, as mais referenciadas foram o pensamento estratégico, o espírito crítico, o conhecimento científico, a capacidade de argumentação, possuir modelos de atuação e a capacidade de abstração. No que diz respeito às competências cognitivas relacionam-se com a capacidade que os profissionais têm de analisar, intervir, avaliar e de aplicar o conhecimento na sua prática (Dutton & Kohli, 1996).

Todas estas competências não são estanques nem estão divididas de forma paralela, assim como situações diferentes exigirão competências diferentes, as mesmas podem também sobrepor-se, uma vez que se interrelacionam (Dutton & Kohli, 1996). Estas competências profissionais remetem-nos para a qualificação profissional enquanto conjunto complexo de saber fazer, de competências que advêm da formação académica da experiência, dizendo também respeito aos relacionamentos sociais (Carvalho & Pinto, 2014).

Na medida em que os conhecimentos, os valores e as habilidades do Serviço Social precisam ser encarados como evolutivos também na sua prática, os assistentes sociais e outros profissionais, devem adotar essa postura, sendo exigido aos profissionais que questionem constantemente os seus conhecimentos, valores e competências, que os modifiquem para que sejam sempre congruentes com novas descobertas, ideias, teorias, modos e métodos, expectativa, requisitos e procedimentos (Vass, 1996). Esta perspetiva é também salientada por um dos diretores que refere que é necessário: “*(...) compreender um pouco a sociedade que esta à volta, porque ao compreendermos a sociedade conseguimos perceber que há cinco anos atrás ou há dez anos atrás não era nada disto, as competências que são necessárias são outras (D1)*”. Nesta linha de pensamento, Carvalho e Pinto (2014) referem que a competência deve ser encarada enquanto processo e não enquanto estado, no sentido em que para adquirir competência são necessárias capacidades cognitivas bem como relacionais sendo necessário, que estas capacidades estejam em ação e transformação.

5.9.2.4. As relações de partilha na equipa

De acordo com Petri (2010) o atributo partilhar é descrito na literatura para descrever várias qualidades que caracterizam o conceito de colaboração mais concretamente, objetivos, responsabilidade e poder para a tomada de decisão. Contudo, o autor chama à atenção que, enquanto atributo da colaboração interprofissional, a partilha, implica igualdade de envolvimento de todos os profissionais e áreas disciplinares (Petri, 2010).

- A coordenação da equipa

De acordo com Cunha et al. (2016, p.562), “a definição de organização pressupõe sempre a ideia da existência de atividades coletivas e coordenadas”. A coordenação das equipas é, frequentemente, identificada em estudos como um fenómeno emergente necessário para um trabalho interprofissional bem-sucedido, sobretudo, quando falamos de contextos caracterizados pela presença de profissionais de diversas áreas e por complexas e diversas necessidades e problemas aos quais urge dar resposta, e que envolvem o uso de estratégias e padrões de comportamento destinados a alinhar ações e objetivos comuns (McCallin & McCallin, 2009).

É possível verificar que todas as assistentes sociais fazem parte de equipas criadas nas escolas compostas por dois ou mais elementos de áreas disciplinares diferentes. Cada uma das equipas é coordenada por um profissional, que nem sempre é o assistente social. Desta forma, duas equipas são coordenadas pelas próprias assistentes sociais (A1 e A4), três equipas são coordenadas por docentes (A3, A5, A6), duas equipas são coordenadas por psicólogos (A2, A7) e duas equipas são coordenadas por docentes pertencentes à Direção (A8, A9).

É, então, possível verificar que, em duas situações os assistentes sociais assumem diversos papéis sendo um deles o de coordenador de equipa. Quando questionadas, as assistentes sociais que não acumulam esse papel, acerca das implicações de o coordenador de equipa não ser da área de Serviço Social ou das Ciências Sociais e Humanas, as respostas foram unanimes no sentido em que, a maioria, não encara como desvantagem o coordenador da equipa ser de outra área disciplinar, pois argumentam que o que é valorizado é o perfil da pessoa que assume esse papel e não a sua área disciplinar, ou seja: “ (...) a questão não se coloca tanto ao nível da área disciplinar do coordenador mas sim nas suas características e sensibilidade para estas questões (A6) ”.

Situações há em que, apesar de serem valorizadas as características dos profissionais de outras áreas que assumem a coordenação das equipas, é possível verificar que o assistente social poderá ainda não ter conquistado espaço e legitimidade para assumir tal papel, pois tal como refere uma assistente social: *Hmmm...eu acho que (silencio) eu não vejo se calhar as coisas por aí, ou seja, não tem a ver com a formação académica, eu acho que terá a ver com as características enquanto líder, enquanto pessoa que coordena. Aqui fará, porque estamos em contexto escolar, e isto leva-nos aqui a outras questões porque como eu não tenho voz ativa para poder eu...exercer essa função, faz sentido que seja (A3)"*.

Apesar de tudo, a par de alguns constrangimentos relacionados com vínculos precários de emprego, as assistentes sociais assumem-se capazes de assumir o papel de coordenador de equipa pelo que são profissionais que pela sua formação, sensibilidade e experiência possuem um saber globalizante e determinadas competências, princípio e valores, conducentes com o que se espera de uma boa coordenação de equipa num contexto escolar, como nos transmite a seguinte assistente social: “ (...) *o facto de ser docente influência de forma positiva porque também nos transmite a visão dos Docentes e também algumas informações que são importantes do ponto de vista da Docência. E portanto, acho que há mais pontos positivos do que negativos sendo que, às vezes, obviamente, o facto de ser uma técnica, uma assistente social, que eu acho que faria mais sentido, sem dúvida, lá esta pela abrangência da área fazia mais sentido, e ela (coordenadora) própria diz isso mas na altura não havia Serviço Social na escola e atendendo à minha condição que estou...que esperemos que regularize... (...) (A5) ”.*

Apesar de tudo, de acordo com os discursos analisados, fica claro que o coordenador de uma equipa no contexto escolar, deve ter um papel destacado, na medida em que, não só deverá comandar a ação da equipa, numa dimensão mais racional mas, também, deverá apoiar e incentivar todos os elementos da equipa no desenvolvimento e reforço de competências de partilha e de colaboração. Para isso, deve possuir a capacidade de reconhecer a importância de todos para a intervenção, apoiar os outros profissionais na arte da negociação, da gestão de conflitos, da comunicação, da partilha e promoção da mudança e da valorização de diferentes formas de olhar o mundo (McCallin & McCallin, 2009, p. 64). Neste caso, deverá apostar em processos de lideranças procurando examinar com frequência a sua prática mas, também, entender a forma como os restantes elementos sentem pensam e agem na equipa procurando, desta forma, influenciar o empenho entusiástico dos restantes e a sua participação ativa evitando processos de coação ou de manipulação (Cunha et al., 2016).

É desta forma que a liderança acaba por ser projetada ao nível da equipa podendo qualquer profissional exercer o papel de líder. O coordenador pode promover uma liderança partilhada incentivando, aconselhando e influenciando outros elementos mostrando confiança no seu potencial de liderança (Pearce, 2004), nos momentos em que considera que outros podem, também, desempenhar um papel chave no processo de intervenção social na escola.

Desta forma, quanto ao exercício da(s) liderança(s) nas equipas nas escolas, foi possível constatar, através do discursos das assistentes sociais entrevistadas que, na maioria, a mesma parece ser, à partida, uma liderança partilhada, ou seja, materializada num processo de influência que ocorre num sistema social sendo partilhada pelos membros, ou seja, qualquer profissional dentro da equipa pode, em determinado momento, liderar (Cunha et al., 2016). Neste caso, falamos de uma liderança partilhada que “acontece quando todos os membros de uma determinada equipa são totalmente envolvidos na liderança da equipa e não hesitam em influenciar e orientar os seus colegas num esforço de maximização do potencial da equipa como um todo” (Pearce, 2004, p.48). Podemos verificar esta lógica de trabalho nos discursos de algumas assistentes sociais: “*Sim, não quer dizer que as situações não sejam debatidas em equipa mas se é mais do domínio de uma determinada área essa pessoa acaba por assumir a liderança relativamente ao processo (A6)*”; “*Por exemplo a colega (psicóloga) acompanha um aluno, e há uma situação que precisa ser esclarecida mas entre ela e o aluno há uma situação de compromisso, ou seja efetivamente ela compromete-se com o aluno com o sigilo...e muitas vezes necessitamos de falar com o Encarregado de Educação, então se eu já tiver tido conhecimento do caso, sou eu que, para não ser quebrada essa relação de confiança entre o aluno e a psicóloga sou eu que chamo a mãe para esclarecer uma situação que esteja em dúvida e depois fazemos reunião em conjunto. Portanto esta relacionada com cada situação que nos chega (A2)*”.

Note-se que, a liderança partilhada é um processo específico que requer o seu tempo para ser implementado e, apesar de ser mais demorado do que a liderança vertical ou posicional, é considerada uma manifestação de empoderamento desenvolvido nas equipas (Pearce, 2004), pois promove um clima democrático como refere uma das assistentes sociais quando caracteriza o clima quanto às lideranças: “*Eu acho que é democrático sinceramente, não há competitividade aqui entre nós não há, e com o SPO (A4)*”.

A eficácia de uma liderança, contudo, fica dependente de alguns traços que devem estar presentes num bom líder tal como referem Cunha et al. (2016), como: a autoconfiança; a tolerância ao stress e a energia; o Locus de controlo interno (acreditar que podem fazer diferença na escola, que sejam proactivos e que aprendam com os erros em vez de os

atribuírem ao azar); a maturidade emocional (consciência das suas forças e fraquezas, não se sentir rejeitado só porque alguém discorda, não fechar os olhos aos fracassos, orientação para a automelhoria); a conscienciosidade (atuar com escrúpulos e justiça); a honestidade/integridade; a motivação para o êxito (saber aproveitar nesgas de oportunidades entre os problemas e obstáculos e ser persistente bem como arriscar em soluções não excessivamente conservadoras ou arriscadas); e a motivação para o poder social (sentir vontade de usar o poder para organizar e dirigir as atividades do grupo, negociar acordos favoráveis, obter apoios e recursos necessários, desejo de influenciar e não de manipular os outros, fortalecer os colegas e atingir os objetivos delineados).

Repare-se que, nas respostas aos inquéritos por questionário, de acordo com a figura A3 do anexo A, os profissionais ao caracterizarem o clima quanto às lideranças, 52,82% referem-se a um clima humano e profissional sendo que 50% referem-se a um clima de confiança mútua entre os membros da equipa. Já para 27,46% dos inquiridos parece existir um clima pautado pela falta de comunicação sendo que para 9, 86% existe um clima autoritário de desconfiança entre os membros da equipa.

Alguns destes dados, à semelhança de alguns discursos de assistentes sociais (ainda que escassos), podem estar relacionados com a presença de situações em que a liderança da equipa se centra forçosamente, e sempre, no mesmo elemento: *“Há liderança, nós sabemos perfeitamente quem lidera, é sempre a mesma pessoa, mas não sei se respeitamos todos, essa liderança (A9) ”*. Outra assistente social reforça que, quanto ao clima das lideranças: *“Eu acho que vou mais para a questão do respeito, mas no sentido em que não há respeito pela opinião dos outros, portanto não é um clima democrático (...) (A7) ”*.

Neste caso, falamos de lideranças posicionais que, em alguns casos, com o tempo acabam por ser consentida, mas ao mesmo tempo contestada pelos restantes profissionais. Neste caso, o que se verifica, tal como referem Cunha et al. (2016) é que estes profissionais que tendencialmente assumem o “comando” acabam por promover um clima autoritário dentro da equipa sendo que a tentativa de influência e de participação por parte dos restantes acaba por lhes ser vedada ou rejeitada condicionando toda a dimensão inovadora, criativa, inspiradora, relacional e proactiva que deveria caracterizar o processo de liderança. É neste sentido que, os mesmos autores consideram que, estes profissionais, apresentam um baixo nível de envolvimento emocional o que os impede de intuírem os pensamentos e os sentimentos dos outros (Cunha et al., 2016).

Tal como afirma Pearce (2004), se pensarmos a curto prazo, é mais provável que seja mais fácil e benéfico manter sempre o mesmo líder, contudo, a longo prazo, há que

reconhecer que o controle autoritário dos profissionais pode sufocar a própria eficiência que se deseja dos mesmos. Assim, a longo prazo, a dependência excessiva de um modelo de liderança posicional no contexto escolar pode minar a robustez do processo de intervenção social com repercussões ao nível do poder de decisão entre todos os elementos (Pearce, 2004).

Desta forma, reconhece-se que, no contexto escolar, as equipas poderão beneficiar de uma liderança partilhada, mas sobretudo de uma liderança que Cunha et al. (2016, p.309) designam de “*liderança autêntica*”, ou seja, uma liderança onde os profissionais adotem uma postura genuína consigo próprios e com os outros por forma a serem capaz não só de assumirem os seus erros e se responsabilizarem pelas suas ações mas, também, de compreenderem o impacto que têm nas intervenções realizadas e nos outros. Esta postura terá de ser norteada por determinados princípios e valores permitindo aos restantes elementos a possibilidade de contribuírem com as suas opiniões e contribuições, ainda que, diferentes, numa relação de confiança, de respeito e de transparência. Assim, com lideranças partilhadas e autênticas,

os restantes profissionais identificam-se mais fortemente com o líder e a equipa. Ficam também mais orgulhosos por pertencerem à equipa e de trabalharem com um líder autêntico. Consequentemente, experimentam mais emoções positivas e desenvolvem forças psicológicas como a esperança, a autoconfiança e o otimismo. Estas forças e as emoções positivas levam-nos a sentirem que realizam trabalho com significado para as suas vidas, ficando também empenhados no trabalho e mais satisfeitos. Consequentemente, são mais produtivos e adotam mais comportamentos de cidadania organizacional (Cunha et al., 2016, p.310).

- A tomada de decisão na equipa

O processo de tomada de decisão é multifacetado e omnipresente em todas as organizações quer ao nível individual quer ao nível das equipas envolvendo aspetos racionais, intuitivos, emocionais, pelo que, deverá ser um processo cuidadosamente desenvolvido e estruturado não estando isento de constrangimentos e dificuldades (Cunha et al., 2016). Estas dificuldades, e em particular nas equipas, relacionam-se com a distribuição do poder para poder decidir

Relativamente ao poder de decisão dentro da(s) equipa(s) à qual pertence o assistente social no contexto escolar, quando questionadas sobre se existia igualdade entre todos os profissionais para poderem participar na tomada de decisão, inicialmente a maioria das

assistentes sociais referiu sentir que existia igualdade de poder, como se verifica nos seguintes discursos: “*É mesmo um processo democrático, não há ninguém que à força tente obter mais poder para tomar decisões. Mas é assim, a pessoa que toma...aqui no gabinete não há ninguém que se sobressaia la esta (...) (A4)*”; “*Não aqui não há profissões com maior poder que outras, não se aplica todos nos respeitamos. Não há essa previsão de ação (A8)*”.

Contudo, com o desenrolar do tema, ficou perceptível, que o poder de decisão é em parte partilhado pois existem, nas equipas das escolas, determinadas profissões com maior poder ou tendência para decidir do que outras.

Note-se que, tal como refere Pimenta (2013), um dos obstáculos à colaboração interprofissional consiste nos hábitos adquiridos por parte de alguns profissionais que ocupam o contexto escolar há já largas décadas. Estes profissionais têm um percurso profissional no contexto escolar definido e que se manifesta nas situações que foram usufruindo nos diversos momentos da sua presença na escola, desempenhando determinadas funções institucionais que se encontram regulamentadas e estruturadas em diversos documentos orientadores e estruturantes da sua profissão estando, claramente, construídas as expectativas quanto àquele que é, ou são, os seus papéis no contexto escolar (Altshuler & Webb, 2009).

Nesta lógica de pensamento, alguns discursos das assistentes sociais deixam transparecer alguns desafios no processo de tomada de decisão nomeadamente a presença de “*(...) posições autocentradas (...) (A5)*”, bem como desigualdades no poder de decisão dentro das equipas: “*Então não é democrático, existe autocentrismo, não existe de facto igualdade para todos podermos influenciar ou tomar decisões porque, de facto, a opinião é dada mas não é tida em conta, de facto acho que o poder centra-se apenas numa pessoa, ele não é partilhado por todos os elementos (A7)*”; “*Acho que todos temos lugar para opinar digamos assim, agora...se calhar existem pessoas que têm maior poder para influenciar (A9)*”.

Por sua vez, nas respostas aos inquéritos por questionário *online*, apesar de 52,11 dos profissionais de acordo com a figura A4 do anexo A, caracterizarem as relações dentro da equipa como consensuais e 40,85% caracterizarem o processo de tomada de decisão como sendo democrático, podemos verificar que a percentagem de inquiridos (37,32%) que considera que o poder é apenas em parte partilhado é superior à percentagem dos inquiridos que considera que existe partilha de poder para tomar decisões (28,67%). Já a igualdade de poder para poder influenciar decisões situa-se nos (32,39%), tendo 27,45% dos inquiridos considerado existir posições demasiado autocentradas. Por sua vez, 12,68% dos inquiridos consideraram, ainda, existir uma divisão hierárquica dentro da(s) equipa(s) à qual pertencem. Questionados acerca de se consideravam existir profissões com maior poder na altura de se

tomarem decisões, 45,77% responderam que sim, contrariamente a 54,23% que responderam que não.

Tal como refere Pimenta (2013, p.159) “existem muitos tipos de relações de vizinhança entre os vários grupos profissionais, há muitas interações e rejeições assim como pseudo-interações bem como manifestações de domínio e de poder”. Contudo, o mesmo autor alerta que, para uma verdadeira prática interprofissional, tem de haver mais do que boas relações de vizinhança entre as várias áreas disciplinares na escola. De acordo com o autor é de desconfiar quando numa equipa existem apenas contribuições de um único elemento a ser tidas em conta. Esta situação, geralmente acontece quando um grupo disciplinar ocupa uma “posição-chave”, isto é, uma posição mais importante que as restantes profissões (Pimenta, 2013, p.159). Assim, não esquecendo que o processo de tomada de decisão é “ (...) *um processo conjunto de partilha e de diálogo (A3)* ”, ele exige sobretudo a capacidade de ver os problema através da perspetiva dos outros, pois só assim se conseguirá negociar um terreno comum, condição essencial para que, posteriormente, se consiga negociar uma solução ou intervenção (Beers, Boshuizen, Kirschner, & Gijselaers, 2006).

Tal como refere Dupper (2003), é importante que, quando diversos profissionais se reúnem na escola, todos respeitem o conjunto de habilidades e competências uns dos outros, o que poderá promover a descoberta de que as diferenças não são tão grandes quanto imaginavam. Desta forma, é imperioso apostar em aspetos práticos de comunicação entre todas as profissões na escola, para que se quebrem barreiras relacionadas com *status* profissionais e se comece a apostar em processos de colaboração caracterizados pela tomada de decisão conjunta, negociações cuidadas e partilhadas o que irá obrigar os profissionais a romper com uma série de hábitos e de certezas na escola (Pimenta, 2013).

- A Responsabilidade individual e coletiva na equipa

De acordo com Mattessich e Monsey (1992) colaborar exige que diferentes profissionais e organizações criem uma estrutura com total compromisso com uma missão comum onde a responsabilidade é partilhada no que diz respeito ao planeamento, à definição de objetivos, à concretização dos mesmos, aos sucessos e recompensas, mas também aos fracassos.

Através dos discursos das assistentes sociais, foi possível verificar que perante situações e/ou intervenções que não correm como planeadas e esperado existe, sobretudo, uma responsabilização individual dos profissionais. Apensas duas assistentes sociais fazem referência a mecanismos de responsabilidade coletiva, uma assistente social refere-se à

existência de uma dupla responsabilidade (individual e coletiva), sendo que outra faz depender o processo de responsabilização de uma análise acerca da situação.

Relativamente às respostas do inquérito por questionário, de acordo com a figura A5, no anexo A, mais de metade dos profissionais (67,61%) refere existir uma responsabilização coletiva, embora 58,45% considerem existir uma responsabilização individual, sendo que, 2,11% faz depender o processo de responsabilização de uma análise acerca da situação.

Ainda que de forma escassa, foi possível detetar processos de responsabilidade coletiva através do discurso de duas assistentes sociais (A7, A6), onde todos os envolvidos partilham objetivos decisões e responsabilidades desde o início do processo até ao final, independentemente de os resultados serem os esperados ou não. Tal como referem Fullan & Hargreaves (2001) a responsabilidade coletiva manifesta-se na forma como cada profissional aconselha, apoia e ajuda outros sendo a diversidade apreciada num processo constante de aprendizagem coletiva, como podemos verificar no exemplo descrito por uma das assistentes sociais: *“É uma responsabilidade coletiva, nós trabalhamos em equipa e temos que o assumir. (...) tivemos uma situação muito complicada no final do ano letivo anterior, que se prendeu com uma proteção de três crianças onde foi feita uma sinalização e a nível da comunidade ativamos uma serie de dispositivos, como as forças policiais, portanto tudo o que estava ao nosso alcance. A forma como foi feita a investigação eu não posso contestar porque eu não sou da área e não posso, mas o resultado não foi aquele que nós pretendíamos. E quando vem o relatório final vem no sentido de que houve uma precipitação dos Técnicos que sinalizaram. Eu, a Psicóloga e o Diretor estávamos lá os três sentados a receber aquela informação (...) tivemos que enfrentar o sistema e os pais, mas estávamos os três (A6)”*. Outra assistente social refere que: *“Aqui há uma responsabilização coletiva (...). A experiência que eu tenho vindo a ter aqui, nunca ninguém me apontou o dedo a nada, portanto se há aqui uma falha somos todos responsáveis (A7)”*.

Nestes discursos, vale a pena ressaltar a importância do suporte e partilha de responsabilidades por parte da direção da escola, na figura do diretor, sendo que, esse apoio e partilha são considerados fundamentais para promover o sucesso de um modelo interprofissional (D'Amour et al., 2005) de intervenção social no contexto escolar.

A elaboração, a execução e avaliação de planos de intervenção de forma participada promovem níveis superiores de responsabilização perante os possíveis resultados que possam resultar, contudo, fatores como a escassez de momentos colaborativos de qualidade, a desigualdade no poder para influenciar decisões, o individualismo e a falta de capacidade para se colocar no lugar do outro, poderão levar à ausência de uma responsabilização coletiva

perante resultados menos esperados de uma determinada intervenção. Desta forma, são várias as assistentes sociais que reforçam a presença de uma responsabilização individual no processo de intervenção social escolar, perante os resultados, como se pode verificar nos seguintes discursos: “*Individual...não quer dizer que não seja da equipa mas mais individual (A1)*”; “*Não temos tido assim situações de coisas graves e de falhas graves mas tenho noção que se houvesse haveria um apuramento individual de responsabilidades (A9)*”.

Note-se que, para que exista uma responsabilização coletiva perante o processo e os resultados cada profissional tem de se sentir implicado em todo o processo de intervenção social, responsabilizando-se não só pelo sucesso mas também pelos fracassos bem como apoiar de forma construtiva os desacordos que possam surgir entre os diferentes profissionais perante estas questões (Bronstein, 2003). Mas tal como refere uma das assistentes sociais: (...) *há colegas que não têm essa visão (...)* (A5)”.

As várias formas de colaboração poderão, de facto, não estar a favorecer verdadeiros processos de partilha, tornando o trabalho em equipa num verdadeiro desafio, tal como referem Fullan e Hargreaves (2001), trabalhar de forma colaborativa não diz apenas respeito à construção de relações e tomada de decisão partilhada, porque apesar de serem considerados aspetos fundamentais numa prática colaborativa, uma das questões fundamentais é que todos aprendam com esse processo e que, dessa forma, não exista uma culpabilização individual perante eventuais constrangimentos e problemas que surjam. Os objetivos definidos deverão ser partilhados na medida em que são assumidos por todos indo ao encontro das prioridades, métodos, princípios e valores de cada profissional, o que exige um alto nível de clarificação, de consenso, de compromisso entre todos, caso assim não aconteça, será um desafio conseguir obter uma responsabilização coletiva perante o processo e sobretudo perante os resultados. Já quando estes não são os que se esperavam, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), há que encarar os mesmos enquanto obstáculo/constrangimentos que é necessário ultrapassar através da valorização das contribuições e esforços de todos por forma a se procurar alternativas e novas estratégias de atuação e promover a mudança, tal como refere uma das assistentes sociais: “*É óbvio que eu não gosto quando algo corre menos bem mas falar em responsabilidade parece que cometemos aqui algum crime e nós não cometemos crime nenhum, apenas esgotamos as estratégias e nem todas as situações têm sucesso e portanto há que continuar a trabalhar até haver alguma alteração (A8)*”.

Desta forma, se quisermos rumar a um aperfeiçoamento coletivo, as relações de colaboração deverão ser fortificadas no contexto escolar, o que irá implicar maior disponibilidade e intencionalidade de todos os profissionais, maior capacidade para refletir,

uma partilha mais empenhada de responsabilidades bem como o levantamento de constrangimentos e obstáculos que deverão ser encarados e assumidos por todos, na tentativa de os ultrapassar (Fullan & Hargreaves, 2001).

5.9.2.5. A satisfação com a qualidade da colaboração na equipa

Tendo em conta os fatores já mencionados, como o poder de decisão, o tipo de liderança, a coordenação, a responsabilidade, o tempo, o tipo de comunicação entre outros, é possível que os mesmos possam contribuir de forma positiva, ou negativa, para a qualidade da colaboração nas equipas, podendo existir, alguma variabilidade, de acordo com Weist et all. (2012), na qualidade atribuída à colaboração entre diferentes profissionais no contexto escolar.

Assim, nas respostas ao inquérito por questionário *online*, podemos verificar que, 45,8% dos profissionais encontra-se muito satisfeitos com a qualidade de colaboração sendo que, 35,2% dos profissionais manifestam uma total satisfação com essa mesma qualidade de colaboração. Apenas 18% dos profissionais revela estar pouco satisfeitos com a mesma e 0,7% nada satisfeitos, como se pode verificar no quadro 5.8.

Quadro 5.8 - Tabela de frequências da variável “grau de satisfação com a qualidade de colaboração da equipa”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Nada satisfeito	1	,7	,7	,7
	Pouco satisfeito	26	18,3	18,3	19,0
	Muito satisfeito	65	45,8	45,8	64,8
	Totalmente satisfeito	50	35,2	35,2	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

O sentir-se bem e satisfeito na sua profissão bem como com as relações que ocorrem na(s) equipa(s) que integra faz parte das pretensões e desejos de qualquer profissional. Curiosamente, as quatro assistentes sociais que referiram estarem satisfeitas com a qualidade da colaboração entre profissionais de áreas distintas (A2,A3,A6,A8), foram as mesmas assistentes sociais que referiram, anteriormente, que consideravam que existia um verdadeiro trabalho em equipa entre todos os profissionais, onde havia uma partilha para se poder decidir

e cuja liderança era uma liderança partilhada entre todos os profissionais, existindo, ainda uma responsabilidade coletiva na equipa.

Também nas respostas aos questionários se verifica a mesma tendência, ou seja, de acordo com o quadro 5.9, em particular, observam-se graus de satisfação superiores nos profissionais que consideram que é desenvolvido um trabalho em equipa na(s) estrutura(s) à qual pertencem. Repare-se que, no que diz respeito aos profissionais que consideram estarem totalmente satisfeitos com a qualidade de colaboração na sua equipa, 98% considera ser desenvolvido um trabalho em equipa na(s) estrutura(s) da qual fazem parte. Já nos inquiridos que consideram estar pouco satisfeitos com a qualidade da colaboração na sua equipa, 92,3% consideram que não é desenvolvido um trabalho em equipa nessa(s) mesma(s) estrutura(s)

Quadro 5.9 - Tabulação cruzada - Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa? *
Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?

Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?		Contagem	Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?		Total	
			Não	Sim		
Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?	Nada satisfeito	Contagem	0	1	1	
		% em Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?	0,0%	100,0%	100,0%	
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	0,0%	1,0%	0,7%	
		% do Total	0,0%	0,7%	0,7%	
	Pouco satisfeito	Contagem	24	2	26	
		% em Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?	92,3%	7,7%	100,0%	
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	60,0%	2,0%	18,3%	
		% do Total	16,9%	1,4%	18,3%	
	Muito satisfeito	Contagem	15	50	65	
		% em Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?	23,1%	76,9%	100,0%	
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	37,5%	49,0%	45,8%	
		% do Total	10,6%	35,2%	45,8%	
	Totalmente satisfeito	Contagem	1	49	50	
		% em Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?	2,0%	98,0%	100,0%	
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	2,5%	48,0%	35,2%	
		% do Total	0,7%	34,5%	35,2%	
Total		Contagem	40	102	142	
		% em Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa?	28,2%	71,8%	100,0%	
		% em Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	28,2%	71,8%	100,0%	

Assim, de acordo com a aplicação do teste de Mann-Whitney o mesmo permitiu identificar diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,001$), no que diz respeito ao grau de satisfação relativamente à qualidade da colaboração na equipa em função da consideração

acerca de se na(s) estrutura(s) das quais os profissionais fazem parte é desenvolvido um trabalho em equipa, como se pode verificar no quadro 5.10.

Quadro 5.10 – Teste de Mann-whitney – Qual o seu grau de satisfação com a qualidade da colaboração da equipa? *Nessas estruturas considera que é desenvolvido um trabalho em equipa

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Qual o seu grau de satisfação com a qualidade da colaboração da sua equipa? é a mesma entre as categorias de Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

De facto, o gosto pelo que se faz, o interesse e vontade em trabalhar em equipa, a definição e clarificação acerca dos papéis entre os diferentes profissionais e o conhecimento acerca dos limites de cada uma das áreas disciplinares são tidos em conta, no momento em que é manifestada a satisfação com a qualidade da colaboração, como podemos verificar no discurso de uma das assistentes sociais: “*Sim estou contentíssima (risos). (...) É saber onde termina um e onde começa o outro. É ou não é? E isto é transversal a todas as áreas...é relações humanas...a minha liberdade termina onde começa a do outro. E há muitas situações que nos chegam aqui e eu digo “ok deixa-te estar aí sentado” e falamos, mas depois vou chamar a minha colega porque o problema é dirigido a ela...eu acho que isto é muito importante. (...) e só assim é que podemos trabalhar em equipa porque de outra forma.... Eu para mim...eu sou daquelas pessoas que gosto...gosto imenso de trabalhar em equipa (...). Se não houver este trabalho está tudo fechado nos seus gabinetes, o prejudicado será sempre o aluno ou o utente (A2)*”.

A definição dos papéis profissionais possibilita, desta forma, ir negociando o poder sobre determinadas responsabilidades bem como os limites de ação de cada profissional. De acordo com Fung (2014), profissionais com atitudes positivas geralmente são profissionais produtivos assim, o nível de satisfação no trabalho pode ser um importante barômetro dos níveis de motivação e sucesso organizacional, sendo que, por isso mesmo, é importante que as direções nas escolas monitorem esses barômetros.

Note-se que, todas as questões já debatidas permitem tecer algumas considerações sobre aquela que é a realidade vivida nas equipas de trabalho no contexto escolar, mas, também, identificar alguns fatores que podem influenciar a satisfação com a qualidade da colaboração entre profissionais de áreas diferentes.

Relativamente às respostas ao inquérito por questionário *online*, como se pode verificar na figura 5.8, 49,65% dos profissionais selecionou fatores relacionados com a falta de entusiasmo, energia e compromisso pessoal como sendo dos que mais interferem com a qualidade da satisfação com a colaboração nas equipas. Fatores relacionados com a falta de flexibilidade e resistência à mudança foram também selecionados por 48,94% dos profissionais. Com alguma expressão surgem, ainda, os fatores relacionados com a falta de competências específicas de colaboração (35,46%), o *status* itinerante de alguns profissionais (32,62%), a sobreposição de papéis profissionais (28,37%); a descrição do trabalho profissional que não especifica ou apoia atividades de colaboração (24,82%); a falta de liderança (24,11%), a falta de coordenação (24,11%) e a falta de espaço físico na escola para todos os profissionais que trabalham com estudantes (22,70%). Com menos expressão (16,31%) temos, ainda, fatores relacionados com o facto de um ou mais membros da equipa escolar perceber outros membros da equipe como menos qualificados, sendo que, 12,77% dos profissionais acabou, ainda, por selecionar a falta de confiança para defender os próprios valores éticos entre os vários grupos profissionais enquanto fator que exerce influencia na satisfação com a qualidade da colaboração da(s) equipa(s).

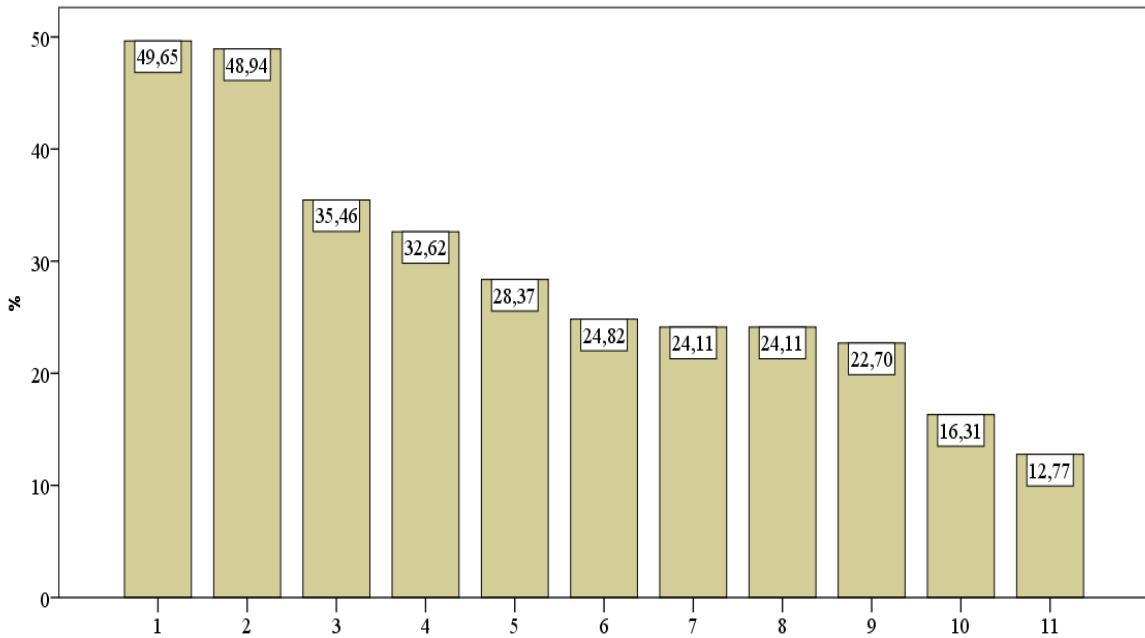


Figura 5.8 - Fatores que interferem com a qualidade da satisfação nas equipas

Legenda:

- 1- A falta de entusiasmo, energia e compromisso pessoal
- 2- A falta de flexibilidade e resistência à mudança
- 3- A falta de competências específicas de colaboração
- 4- O *status* itinerante de alguns profissionais
- 5- A sobreposição de papéis profissionais
- 6- A descrição do trabalho profissional que não especifica ou apoia atividades de colaboração
- 7- A falta de liderança
- 8- A falta de coordenação
- 9- Falta de espaço físico na escola para todos os profissionais que trabalham com estudantes
- 10- Um ou mais membros da equipa escolar perceber outros membros da equipe como menos qualificados
- 11- A falta de confiança para defender os próprios valores éticos entre os vários grupos profissionais

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas aos inquéritos por questionário (2020)

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), um dos maiores problemas da escola consiste em perceber como podemos preparar, sustentar e motivar os docentes, e outros profissionais, ao longo da sua carreira. De acordo com os autores na escola a pressão constante relacionada com decisões a tomar, tarefas a desempenhar, horários a cumprir, a sobrecarga, a insuficiência de tempo e necessidades dos alunos e famílias para satisfazer, ao mesmo tempo que podem funcionar enquanto fonte de motivação e de estimulação podem, também, representar o desgaste dos recursos pessoais dos profissionais conduzindo, assim, à falta de energia, entusiasmo e de compromisso perante o trabalho, a instituição escolar e os restantes profissionais.

Por outro lado, a ausência de uma cultura de colaboração, argumento referido anteriormente nas respostas ao inquérito por questionário *online*, para justificar a ausência de

um verdadeiro trabalho em equipa, poderá estar relacionada com a ausência de hábitos de trabalho colaborativo bem como com a resistência à mudança, favorecendo a manutenção de hábitos de trabalho desarticulados, individuais que acabam por influenciar, de forma negativa, a qualidade da colaboração nas equipas. Note-se que, tal como refere Engle (1994), no caso de os profissionais não se conseguirem adaptar às mudanças, podem deixar de ser totalmente úteis. Tal como reconhece o autor, é um facto que, a mudança de agir de forma isolada para a necessidade de se negociarem e tomarem decisões em conjunto, por exemplo, exige, de facto, um ato intencional de adaptação a um novo “*modus operandi*”. Desta forma, a presença de determinadas competências colaborativas, como a confiança que os profissionais devem sentir que são especialistas no seu próprio campo, sendo reconhecidos pelos seus colegas, são essenciais para que os profissionais se sintam seguros para negociarem e partilharem as relações na equipa (Engle, 1994).

Por sua vez, relativamente às assistentes sociais que referiram não estar totalmente satisfeitas com a qualidade da colaboração, reforçando a necessidade de melhorar a mesma entre profissionais de diversas áreas, fizeram referência a questões como: diferença de *status* entre membros da equipa; tensões relacionadas com a falta de comunicação e gestão de conflitos entre os diferentes profissionais; diferentes níveis de compromisso com o processo de grupo; falta de fluidez ao nível dos papéis de alguns profissionais de algumas áreas; falta de clarificação acerca dos papéis profissionais; e falta de equidade no que respeita ao poder de contribuir com o conhecimento específico da cada uma das áreas disciplinares. Também haviam sido estas mesmas assistentes sociais, à exceção de uma (A4) que, quando questionadas sobre se consideravam se era desenvolvido um trabalho em equipa, responderam que o mesmo constituía, ainda, um desafio no contexto escolar.

Relativamente às questões relacionadas com estatutos ou diferentes graus de responsabilidade entre diferentes profissões, as mesmas podem não ser aceites por todos, na medida em que podem gerar alguma tensão. Tal como referem Bainbridge et al. (2010), quando se reúnem diferentes profissionais, com diferentes áreas disciplinares, com a sua história, tradições e expectativas é inevitável surgirem questões relacionadas com estatutos profissionais. O discurso seguinte é de uma das assistentes sociais que desempenha o papel de coordenadora na equipa, sendo que, como se pode observar através do seu discurso, este papel, acaba por gerar determinadas reações em profissionais de áreas diferentes que pertencem à equipa. Neste caso, de acordo com a assistente social, as posições desiguais e as hierarquias por vezes pairam na mente dos profissionais sendo que, a falta de comunicação e a incompreensão acerca do papel de cada profissional podem dar origem a situações de disputa

pelo estatuto profissional, gerando desconfortos entre os elementos da equipa (Gomes, 2012):
“(Silêncio)....podia ser melhor. Poderia ser um bocadinho melhor...aaaa...pronto....Talvez porque as pessoas tenham algum complexo ou coisa parecida...não sei...algum ciúmico...mas eu realmente não quero...(...) Eu acho que tem a ver com as relações interpessoais...entre as pessoas...(...) as relações interpessoais às vezes não são assim tão boas, mais com umas do que com outras pessoas...há assim uma situação...não quero dizer de inveja mas...pronto...acham que tenho um estatuto um bocado diferente e talvez seja por isso que algumas pessoas não gostem. (...) mas no fundo não há que diferenciar cada um tem o seu campo de atuação...quer dizer não estão na minha cabeça, mas sim na dos outros. (...) Olhe...eu acho que tem de haver muita gestão de conflitos e é isso que se tenta fazer...o diálogo...que às vezes também falha um bocado, acho que é fundamental (A1)”.

Neste caso específico, a assistente social é o elemento mais velho em termos de idade e com maior número de anos de experiência profissional em contexto escolar da equipa, pelo que, à partida, são estes os fatores que influenciam o seu estatuto na equipa. Note-se que, de acordo com Cunha et al. (2016) o estatuto é um fator importante para a compreensão do comportamento humano, quer pela sua dimensão motivacional quer pelas consequências comportamentais principalmente quando há uma diferença entre as percepções que um profissional tem do seu estatuto e as percepções que os restantes elementos têm desse mesmo estatuto, como é demonstrado no caso acima referido por uma das assistentes sociais.

O seu discurso sublinha, ainda, que a comunicação necessita de ser melhorada, sendo que a falta da mesma dificulta a colaboração entre os vários profissionais bem como a gestão dos conflitos. Note-se que, de acordo com Suter et al. (2009), um dos grandes objetivos da comunicação é usar a negociação para superar os conflitos e os diferentes pontos de vista decorrentes de diferentes culturas profissionais ou outras influências como, por exemplo, as diferenças ao nível das personalidades entre os vários profissionais, contribuindo, ainda, para melhorar as relações interpessoais.

Bell e Allain (2011) defendem, também, uma identidade dinâmica do Serviço social e que seja adaptável a contextos imprevisíveis, mutáveis e complexos, como o contexto escolar, no entanto, as restantes profissões terão de basear-se na mesma premissa, ou seja, apresentar uma certa fluidez ao nível dos seus papéis para que, por um lado, possam sustentar e reforçar a sua identidade mas, por outro, possam também permanecer flexíveis por forma a abandonarem visões demasiado cristalizadas e estáticas que não conseguem dar resposta às necessidades de uma determinada equipa. Esta ideia encontra-se presente no discurso de uma das assistentes sociais que ao justificar o seu desagrado perante a qualidade da colaboração refere que: “(...)

Agora o que é que pode estar a acontecer, eu tenho verificado em algumas situações que algumas colegas têm uma formação de outro tempo não é, têm visões muito...muito cristalizadas, muito rígidas, algumas ate acham que “isto é meu e aquilo é teu”, é a tal rigidez em termos de definição...mas ok houve um muro de Berlim mas até esse já foi a baixo não é... (A5) ”.

Através do discurso de outra assistente social é perceptível o sentimento de não reconhecimento e de não valorização do seu saber, resultante de uma desigualdade de oportunidade em contribuir com o conhecimento específico da sua área para a compreensão das situações bem como para a definição de estratégias de atuação, situação que acaba por afetar a qualidade da colaboração entre diferentes profissionais: “*A qualidade poderia ser melhor. Todos nós devíamos ter um papel ativo, ter voz, ser ouvidos e levarem em conta o que cada profissional diz. Ninguém é mais importante do que ninguém, cada um tem os seus saberes específicos e que deviam ser valorizados (A7) ”.*

Já outra assistente social atribui a falta de qualidade da colaboração ao facto de não existir uma clarificação acerca do(s) papéis do assistente social no contexto escolar, por parte dos restantes profissionais, o que acaba por interferir ou até mesmo impedir que a colaboração ocorra: “*Podia ter uma qualidade diferente e melhor e se calhar também devia ter algum papel nessa melhoria. Acho que...há várias coisas a acontecer pronto...resistência das pessoas em...o assumir responsabilidades... e depois no meu caso tem a ver com aquilo que as pessoas percecionam sobre aquelas que são as minhas funções, que por vezes são erradas impedindo a existência de colaboração (A9) ”.*

De facto, a falta de clarificação por parte de outros profissionais acerca de cada profissão presente na escola bem como acerca do papel que cada um desempenha, neste caso do assistente social, é também responsável pela manutenção de representações erradas acerca da profissão. Para alguns autores (Weist *et all.*, 2012; Bronstein, 2003) é, então, fundamental que os profissionais dediquem mais tempo à reflexão, sobretudo sobre a forma como interagem e sobre o trabalho desenvolvido, interiorizando e aceitando o feedback de todos por forma a melhorar a qualidade bem como a eficácia das colaborações.

5.9.3. A interdisciplinaridade e interprofissionalidade na consideração de um modelo de intervenção social na escola

5.9.3.1. A Interdisciplinaridade e a prática interprofissional na intervenção social na escola

O interesse por um modelo de intervenção baseado na interprofissionalidade no contexto escolar advém do facto de o mesmo permitir contrariar estratégias reducionistas de abordagens disciplinares que promovem a perda de visão de conjunto da realidade (Pimenta, 2004).

Intervir de acordo com um modelo interprofissional de intervenção social, parece, pois, representar para todas as assistentes sociais participantes no estudo uma mais-valia sendo que, todas referiram ser um modelo repleto de vantagens. Estas vantagens são de várias ordens, sendo as mais referidas as que se prendem com a eficácia bem como com a eficiência das equipas, como se pode verificar em alguns discursos: *“Eu acho que é sempre uma vantagem porque melhora a eficiência das equipas, permite o nosso crescimento enquanto pessoas e profissionais e permite ultrapassar alguns constrangimentos no processo de intervenção, tudo isso, eu acho que, sempre que há uma partilha, sempre que há uma vontade para poder colaborar e participar tendo em conta os objetivos gerais ou específicos da própria escola é sempre benéfico (A3) ”*; *“Eu acho que só tem vantagens, pois eu não tenho competências para desenvolver o papel do psicólogo ou do animador, no fundo permite contribuir, o modelo, para a eficácia e eficiência do processo de intervenção (A8) ”*.

Desta forma, as assistentes sociais acreditam que um modelo interprofissional melhora a qualidade da intervenção social no sentido em que, ao reunir diversos conhecimentos, competências e saberes permite desenvolver uma prática mais eficaz e eficiente. Neste sentido, a eficácia e a eficiência do processo de intervenção social resultam da composição e colaboração do trabalho de diversos profissionais, da complementaridade e da interdependência das suas ações conducente com um trabalho interprofissional adequado a cada situação (Vicente, 2011). Note-se que, de acordo com Costa, Passos e Bakker (2014), uma equipa com um alto nível de eficácia coletiva, por exemplo, tenderá a exibir, maiores níveis de energia bem como de dedicação e desempenho, uma vez que, eles acreditam que a sua equipa tem as competências necessárias para alcançar o sucesso.

Para além disso, este modelo parece trazer vantagens não só para os profissionais e funcionamento da equipa, pois tal como é referido por uma das assistentes sociais: “(...)

saímos todos a ganhar, a família, o aluno, a escola, nós profissionais... (A9) ”. Ou seja: “Os alunos e as famílias podem beneficiar com este modelo pois podem-se desenvolver intervenções bastante mais holísticas e melhorar a eficácia das intervenções também (A7) ”.

Desta forma, as vantagens relativamente ao modelo interprofissional assentam na possibilidade de se promover uma visão holística sobre o aluno/e ou família bem como na possibilidade de se promover uma intervenção baseada na colaboração de vários profissionais com diferentes conhecimentos e experiências, por forma a se diagnosticar e intervir em várias dimensões da vida dos alunos e/ou famílias. Desta forma, é certo que o facto de as assistentes sociais conseguirem identificar vantagens neste modelo contribui para uma maior consciencialização sobre o que se esta a falar, quando se trata da colaboração interprofissional bem como para perceber em que medida ela contribui para a capacidade transformadora das intervenções (Pimenta, 2013).

É neste sentido que, as assistentes sociais participantes neste estudo, consideram que, têm um papel determinante a destacar na contribuição, mobilização e incentivo de um modelo interprofissional de intervenção no contexto escolar, nomeadamente, através do aprofundamento e da reflexão da interdisciplinaridade e interprofissionalidade nos seus domínios conceptuais e práticos, junto dos restantes profissionais do contexto escolar. É possível identificar, enquanto elemento comum nos discursos das assistentes sociais, a importância de explorar em conjunto com os restantes profissionais as vantagens de uma intervenção baseada num modelo interprofissional conducente com as mais-valias que uma prática baseada nas relações profissionais pode acarretar para o processo de intervenção social escolar, se não vejamos: “*Como podemos contribuir, então, mostrar aos professores e outros profissionais que se partilharem os resultados irão ser diferentes, ou seja, despertar a consciência para as vantagens da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade (A4)* ”. Esta ideia é corroborada por outra assistente social: “*No fundo o que podemos fazer é despertar consciências, as que querem claro, para os benefícios que podem advir de um trabalho colaborativo no saber ser, no saber estar e no saber fazer (...) (A5)* ”.

Assim, as assistentes sociais admitem que é possível que os elementos das equipas possam desenvolver estados cognitivos, afetivos e motivacionais diferentes relativamente a uma prática interprofissional identificando apesar disso, como já descrito anteriormente, vantagens que advêm desse tipo de prática, procurando não julgar os restantes profissionais independentemente do estado em que se encontrem, pois tal como refere uma das assistentes sociais: “*No fundo, eu acho que a interprofissionalidade também implica saber e perceber que alguns colegas podem não estar tão dispostos a colaborar por diversas razões, aceitar as*

pessoas e não julgar mas ir tentando trabalhar essas questões (A7) ”. Desta forma, o assistente social surge enquanto profissional detentor de determinadas competências colaborativas capazes de lidar com estas questões pois tal como refere uma das assistentes sociais:” (...) *acho que mais facilmente podemos motivar os outros e enquanto equipa a avançar (A8)* ”. De facto, a motivação muitas das vezes poderá ser o elemento que nos permite perceber porque é que alguns profissionais se envolvem mais nesta prática interprofissional do que outros que decidem não colaborar. Contudo, quando uma das assistentes sociais se refere à verbalização dos sucessos, ainda que pequenos, alcançados coletivamente, de facto, esta atitude poderá contribuir para o processo de motivação e envolvimento dos profissionais bem como promover um senso de eficácia imprescindível à prática interprofissional: “ (...) *eu acho que nós desenvolvemos um conjunto de características de à vontade de estar de partilhar de questionar de confrontar de dar sugestões e alternativas sem ter o medo de dizer e falar...sem ter medo de verbalizar o sucesso da equipa e de o reconhecer por mais pequeno que seja porque isso também nos faz seguir em frente com ânimo, o escutar o outro e também a clareza com que apresentamos as ideia (...)* ” (A2) ”. Tal como referem Costa et al. (2014, p.423), o senso de eficácia coletiva pode ser facilitado referindo-se ao que os membros da equipe conseguiram ou realizaram até ao momento por exemplo “*Já fizemos x e y, muito bem! Conseguimos isto, agora, vamos passe para a próxima fase!*”.

Outra assistente social sugere a mobilização de uma prática interprofissional através da clarificação dos papéis de cada profissional, mas sobretudo através da valorização, validação e reconhecimento das competências de cada profissional. Tal como refere a mesma: “*Como podemos contribuir, então, clarificando o nosso papel para nós e para os outros e também o papel dos outros (...) contribuindo para a motivação de todos através da valorização das competências de cada profissional, se temos uma psicóloga que tem formação em determinada área boa porque não aproveitar para trabalhar os pais, alunos, não interessa, do caso X? (A9)* ”. Este tipo de atitudes pode, de facto, resultar, de acordo com Costa et al. (2014, p.423) “num maior envolvimento dos profissionais bem como num investimento de energia superior na ação a desenvolver”.

Evidencia-se ainda, que os assistentes sociais consideram poder mobilizar e incentivar uma prática interprofissional junto de outros profissionais através de exemplos do que vai resultando na prática através do que esta descrito na literatura, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Mostrar que resulta, por exemplo, através de exemplos de experiências realizadas noutras escolas, de outros projetos, através do que está descrito na literatura*

também...é por aí (A4) ”. Note-se que, de acordo com Reid (2007), a Prática Baseada em Evidências³⁶ foi usada, inicialmente, em relação à medicina, mas desde então tem sido adotada por diversas áreas, incluindo a Educação, o Serviço Social, a Saúde Mental e a Justiça. De acordo com o autor, as boas práticas são aquelas que possuem evidência científica da sua efetividade; aquelas que vão ao encontro dos valores e princípios a ter em conta numa relação de ajuda e das expectativas dos clientes; e aquelas que levam os melhores resultados com o menor custo tanto para os alunos, como para pequenos grupos, famílias, escolas e comunidades (Reid, 2007).

Neste processo, a capacidade de mobilização e de incentivo a uma prática mais interprofissional no contexto escolar por parte dos assistentes sociais é associada, de alguma forma, à importância que assume a sua formação de base bem como formação complementar ao longo da vida que permite aos assistentes sociais irem adquirindo “(...) *um conjunto das tais metodologias, de maneiras de estar e de ser (...)* (A2)”, conducentes com práticas mais colaborativas e interprofissionais. De acordo com alguns autores a formação de base dos profissionais deve contemplar a aprendizagem colaborativa através de configurações pedagógicas que permitam esclarecer e potencializar a interação e interdependência entre os estudantes e/ou profissionais explorando determinados temas e desenvolvendo determinadas competências colaborativas numa perspetiva de enriquecimento de todos e de aprendizagem de novas e/ou diferentes formas de colaborar, de resolver problemas e de criar relações (D'Amour & Oandassan, 2005; Tractenberg & Struchiner, 2010; Bridges, Davidson, Odegard, Maki & Tomkowiak, 2011). Considera-se, então, a importância da qualidade do processo formativo das assistentes sociais, no que concerne à aquisição de competências e conhecimentos relativamente a um modelo de trabalho interprofissional que faz com que mais facilmente, no seu contexto de trabalho, aceitem e demonstrem atitudes positivas relativamente a estas práticas e incentivem os demais profissionais a adotarem uma postura diferente perante os problemas complexos que vão surgindo no contexto escolar assentes em metodologias, valores e atitudes que valorizem abordagens mais compreensivas, holísticas e integradas das situações.

Apesar de tudo, de acordo com West (1990), os diretores devem ser os principais responsáveis pela promoção, mobilização e incentivo à promoção de um modelo interprofissional conducente com uma prática mais colaborativa no contexto escolar. Nesta ótica, no entender dos diretores participantes neste estudo, as estratégias que utilizam no

³⁶ Assim, uma ferramenta *evidence based* é aquela que já foi testada e cujos resultados estão explícitos em diversas fontes como artigos científicos, revistas entre outros (Reid, 2007).

sentido de promover e estimular uma prática interprofissional no contexto escolar concentram-se em cinco áreas principais, sendo elas: a criação de estruturas para colaboração; o desenvolvimento de mecanismo de liderança informal; o reforço de um compromisso coletivo; a criação de laços afetivos; o exemplo; e a clarificação de papéis profissionais.

De facto, uma das estratégias referidas no sentido de incentivar a prática interprofissional diz respeito à criação de momentos específicos semanais, onde se promove o encontro entre diferentes profissionais (docentes e não docentes), onde o objetivo passa sobretudo por fazer “(...) *alguma catarse junta sobre os problemas...os professores e os Técnicos... Assim as reuniões das estruturas intermedias acontecem também nestes dias, aproveita-se o facto de as pessoas virem cá para se encontrarem com outros elementos (...)* (D2)”. De acordo com West (1990), os diretores, de facto, desempenham um papel fundamental no sentido de facilitarem a promoção de momentos colaborativos na escola, criando e/ou modificando tempos, espaços, equipas e estruturas bem como procedimentos organizacionais que permitam efetivar e estimular o encontro entre diferentes profissionais.

Outra estratégia adotada no incentivo à promoção de um modelo interprofissional referida, diz respeito ao apoio e suporte prestado diretamente pelo próprio diretor através de mecanismos de liderança informal, tal como refere um diretor: “ (...) *e depois através da liderança informal, menos do que aquela que deveria fazer, porque uma coisa é gerir e outra é liderar, e eu muitas vezes sinto-me mais a gerir do que a liderar infelizmente. Mas vou indo à sala dos professores, ir próximo dos intervalos para estar próximo deles para esclarecer dúvidas que existam e é mais por aí (D2)*”. Outro diretor reforça que: “*No dia-a-dia vou tentado conversar muito com as pessoas, vou ouvindo, vou opinando, vou sugerindo, vou ouvindo críticas, vou criticando, vou propondo soluções, intermedeio, por vezes, também, com os Diretores de turma, psicólogo e assistente social nas situações que vão surgindo entre eles, mas a base de tudo é o diálogo que deverá ser promovido (D4)* ”.

A promoção de relações de proximidade através de mecanismos de liderança informal permite perspetivar uma prática baseada no diálogo e nas relações interpessoais facilitando a criação da confiança entre diretor e restantes profissionais, elemento essencial ao desenvolvimento de práticas interprofissionais. De acordo com West (1990), o apoio e o envolvimento ativo e sistemático do diretor de uma escola é uma excelente iniciativa para introduzir e desenvolver na escola uma prática interprofissional (West, 1990). Para além disso, este apoio e suporte relaciona-se também com outra estratégia que diz respeito à criação de laços afetivos, tal como refere um diretor a este respeito: “ (...) *não concebo a escola sem isso...a parte afetiva, a parte afetiva da relação, portanto não há Educação sem afetividade*

sendo que essa afetividade não é antagónica de respeito e autoridade, portanto há professores que às vezes confundem e acham que uma coisa é contraditória com a outra (D2)”. De facto, uma verdadeira cultura de colaboração implica não só o desenvolvimento de habilidades interpessoais, mas também a criação de laços afetivos e de confiança entre as pessoas (Ponte & Serrazina, 2003; Tractenberg & Struchiner, 2010). Esta relação afetiva entre os profissionais, para Ponte e Serrazina (2003), envolve sobretudo três aspectos: O diálogo, que permite promover uma comunicação efetiva, conduzindo a uma compreensão dos significados e problemas com que cada um de debate; a Negociação, de poderes, de significados, de objetivos, de processos, permitindo o estabelecimento de pontos de contacto e plataformas que permitem o trabalho conjunto; e o Cuidado, onde se desenvolve uma atenção genuína perante o outro, perante as suas necessidades, incertezas e problemas.

Por seu lado, outra estratégia mencionada por forma a incentivar a prática interprofissional refere-se ao próprio exemplo que o diretor da escola deve dar aos restantes profissionais relativamente aquela que deve ser uma prática colaborativa adequada, tal como refere um dos diretores: “*Eu acho que procurando ser o exemplo. Porque se há um diretor de turma, ou um professor que nos vem dizer “ah este pai é terrível” então nós Direção temos de desconstruir estas ideias, baixar as barreiras. Temos de saber ouvir, entender os outros, baixar as nossas resistências perante os outros que são diferentes e entendê-los (D3)*”.

De facto, tal como referem Fullan e Hargreaves (2001) a demonstração daquilo que se defende é melhor conseguida quando concretizada através de atitudes e comportamentos e dando o exemplo através do que os diretores fazem no seu dia-a-dia, desta forma esta estratégia poderá promover nos profissionais um sentido do que realmente é importante ao nível da prática entre profissionais de áreas diferentes.

Por seu lado, o reforço de um compromisso coletivo, surge, também, enquanto estratégia usada para incentivar este tipo de prática: “*Depois, outra coisa também importante, as pessoas todas sabem quando entram aqui, que os resultados que a organização tiver, sejam bons ou sejam maus, refletem-se na avaliação das pessoas, não há cá a organização para um lado e as pessoas para o outro, portanto, uma das bases da avaliação de desempenho de toda a gente, professores, funcionários, a minha, depende dos resultados que a organização tiver. Tem de haver um comprometimento coletivo (...) (D2)*”.

De facto, o compromisso é um alicerce na prática interprofissional sendo que neste caso, o diretor ao promover percepções de eficácia/ineficácia coletiva procura promover uma responsabilização de todos os profissionais perante os processos e os resultados. Para que essa

responsabilização aconteça, todos os profissionais devem desenvolver uma compreensão acerca dos objetivos, princípios e valores da escola da qual fazem parte.

A clarificação dos papéis profissionais, de cada profissional, por parte do diretor, é também referida enquanto estratégia que pode facilitar uma prática interprofissional no contexto escolar, pois tal como refere um diretor “(...) *deverá ser promovido, o conhecimento do papel de cada um, ou seja, por vezes há que esclarecer papeis para promover práticas colaborativas, como se diz cada macaco no seu galho, mas também não podem ser galhos independentes porque têm todos de ter o mesmo tronco (D4)*”.

O que se pretende com um modelo interprofissional, é que a divisão de papéis potencie as capacidades e as competências de cada um dos profissionais envolvidos, porque assim, se todos estiverem conscientes dos seus papéis e responsabilidades bem como das restantes profissionais da equipa, mais facilmente, no âmbito do seu trabalho, será promovido um modelo interprofissional orientado para uma prática mais colaborativa.

Assim, a importância de compreender o seu próprio papel, ou papéis, no contexto escolar, alia-se à importância de respeitar e entender os papéis dos outros membros da equipa. Neste sentido, este estudo permitiu observar que, quanto maior importância atribui o profissional ao conhecimento do papel e funções dos restantes elementos da equipa, também maior capacidade terá para os descrever, pois quando aplicado o teste do qui-quadrado, o mesmo permitiu identificar associação ($p<0,001$) entre as variáveis “Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa” e “Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa”, como se pode verificar no quadro 5.11.

Quadro 5.11 – Teste Qui-quadrado – Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa? * Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?

	Valor	Gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	35,675 ^a	1	,000		
Correção de continuidade ^b	33,338	1	,000		
Razão de verossimilhança	34,593	1	,000		
Teste Exato de Fisher				,000	,000
N de Casos Válidos	142				

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12,99.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

Assim, observa-se que, quanto maior importância atribui o profissional ao conhecimento do papel e funções dos restantes elementos da equipa, também maior capacidade terá para os descrever. Repare-se que, de acordo com o quadro 5.12, no grupo dos profissionais que atribui o maior grau de importância (muito importante) ao conhecimento acerca dos papéis e funções dos restantes profissionais da(s) equipa(s) da qual faz parte, 86,6% conseguem descrever os mesmos, sendo que, apenas 13,4% não o consegue fazer. Já no grupo dos profissionais que atribui o grau de “importante” relativamente ao conhecimento do papel e funções dos restantes elementos da equipa apenas 37,8% dos inquiridos consegue fazer essa descrição. Desta forma, quanto maior importância se atribui ao facto de se conhecer os papéis e funções dos restantes profissionais que fazem parte da equipa também maior capacidade se verifica para os descrever.

Quadro 5.12 – Tabulação cruzada - Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa? * Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?

			Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?		Total	
			Não	Sim		
Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa?	Importante	Contagem	28	17	45	
		% em Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa?	62,2%	37,8%	100,0 %	
		% em Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?	68,3%	16,8%	31,7 %	
		% do Total	19,7%	12,0%	31,7 %	
	Muito importante	Contagem	13	84	97	
		% em Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa?	13,4%	86,6%	100,0 %	
		% em Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?	31,7%	83,2%	68,3 %	
		% do Total	9,2%	59,2%	68,3 %	
Total		Contagem	41	101	142	
		% em Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa?	28,9%	71,1%	100,0 %	
		% em Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa?	100,0%	100,0%	100,0 %	
		% do Total	28,9%	71,1%	100,0 %	

Assim, a vontade de descobrir mais acerca do papel do outro, entender as limitações e os limites de cada papel profissional, ter uma compreensão acerca do impacto que os diferentes papéis profissionais têm no processo de intervenção social escolar e a consciência de como o

seu próprio papel se encaixa na equipa (McCallin & McCallin, 2009; Nancarrow, Booth; Ariss; Smith; Enderby e Roots. 2013), poderá contribuir para a concretização de um modelo interprofissional orientado para uma prática mais colaborativa e por isso mais eficaz e eficiente.

5.9.3.2. A interprofissionalidade enquanto modelo e intervenção social na escola: Apontamentos operacionais

As intervenções sociais na escola deverão considerar a criança na sua globalidade, deverão ser planificadas e implementadas por uma equipa, sempre que se justifique, constituída por diferentes profissionais com formação especializada em diferentes domínios, guiados pelos princípios interdisciplinares promotores de práticas colaborativas e interprofissionais.

Quando questionadas, as assistentes sociais, acerca de procedimentos específicos a adotar na mobilização de uma prática interprofissional no contexto escolar, foi possível identificar nos seus discursos algumas pistas para a operacionalização de um modelo interprofissional orientado para uma prática colaborativa no contexto escolar. Tal como refere Paviani (2004) a colaboração interprofissional não nasce no vazio, ou seja, depende sempre de determinados procedimentos que deverão ser adotados. Por certo, pelo que já foi discutido anteriormente, as assistentes sociais acreditam que ela irá permitir entender os processos educativos de forma integrada, contextualizada e inter-relacional. Note-se que, uma das grandes preocupações evidenciadas foi com a relação entre as múltiplas influências entre os contextos e ambientes e o comportamento humano. Assim, defende-se uma sintonia de ação, onde todos se devem comprometer com a mudança na consideração pelos contextos e pelos efeitos dos mesmos sobre o comportamento humano através de uma interligação entre a escola a família e a comunidade.

Neste sentido, as propostas apresentadas por algumas das assistentes sociais integram aspetos epistemológicos, metodológicos e atitudinais da interprofissionalidade.

De facto, a prática interprofissional surge enquanto estratégia no sentido em que se tem de perceber em que medida ela contribui para a investigação da verdade ou para a operacionalização de uma intervenção (Pimenta, 2013). Desta forma, o objetivo passará sempre por perceber até que ponto um modelo interprofissional de intervenção social de abordagem às situações se adequa, ou não, ao problema/necessidade apresentado, tal como refere uma das assistentes sociais: *“Então primeiro perceber se o problema ou situação é comum às várias áreas presentes nas escolas ou a que áreas é comum. (...) (A8)”*.

Desta forma, foram referidos alguns aspetos a ter em conta na persecução de um modelo interprofissional ao nível do processo de intervenção social escolar:

a) A sinalização dos casos – De acordo com as assistentes sociais, num modelo interprofissional de intervenção social na escola procura-se a colaboração entre os vários profissionais e serviços da escola de acordo com o problema a analisar. Neste contexto, qualquer que seja o profissional que deteta e/ou receba a sinalização do caso, deverá encaminhar e apresentar o mesmo à equipa da qual faz parte, em vez de, de forma individual, elaborar o seu próprio diagnóstico e propostas de intervenção, como reforça uma assistente social: *“primeiro quando recebemos uma sinalização qualquer profissional que deteta a situação tem de encaminhar para a equipa, para o gabinete, portanto o que existir, e não guardar a situação para si, portanto começa logo aqui, porque a discussão de caso tem de ser feita em conjunto e não isoladamente (A9) ”*. Contudo, esta atitude de abertura irá exigir o reconhecimento e: *“(...) o respeito pelas diferentes áreas disciplinares e o saber até que ponto eu tenho competência para ir a onde o outro pode entrar. Depois a vontade e a disponibilidade para colaborar (A4)”*. A par de uma atitude positiva que favoreça a colaboração interprofissional, os profissionais deverão estar conscientes de que este procedimento inicial assente numa colaboração convergente dos profissionais das várias áreas pode evitar uma hipertrofia proveniente de uma fundamentação unidirecional e fragmentada das situações (Severino,2002).

b) A realização da avaliação diagnóstica – Reconhecendo que a avaliação diagnóstica é uma fase essencial do processo de intervenção social na escola, o mesmo deverá promover uma leitura da realidade de forma holística e integrada através do diálogo entre os vários profissionais, ou seja, deve-se elaborar o diagnóstico: *“ (...) tendo em conta as várias dimensões como a social, a educativa, a psicológica a familiar., a comunitária...e por isso é que estamos vários profissionais, certo? Porque cada um melhor do que ninguém pode contribuir com conhecimentos da sua área (A8) ”*.

Aqui pretende-se salientar a importância de cada disciplina através da criação de espaços de diálogo, de disponibilidade para ouvir o outro tentando encontrar nas informações prestadas pelos vários profissionais, informações que ainda nem todos sabiam, porque quer falemos de interdisciplinaridade quer de interprofissionalidade as mesmas não exigem que todos saibam tudo sobre o mesmo assunto (Pimenta, 2013). Note-se que esta fase é importante, na medida em que este procedimento evita uma duplicação de avaliações, no sentido em que, uma serie de profissionais, no mesmo momento, conseguem obter informações pertinentes. É, também, referida a importância de envolver nesta fase, o aluno

e/ou família enquanto elementos ativos no seu próprio processo de intervenção, o que por vezes não acontece, como reforça uma das assistentes sociais: “*Depois o diagnóstico deve ser feito em conjunto, na equipa, pelos diferentes profissionais. Depois às vezes esquecemo-nos, mas as famílias devem participar em todo este processo (A9)*”.

No fundo, o que se pretende transmitir nesta fase é que a verdade, de facto, não ocorre numa ciência isolada mas antes num processo de concorrência solidária de várias disciplinas e profissionais onde o real convive com as suas diferenças no sentido em que elas se complementam contraditoriamente e dialeticamente (Severino, 2002).

Desta forma, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Eu parto de um princípio de equilíbrio, o facto de todos partirmos do princípio que temos objetivos comuns todos nós temos uma percentagem de contributo e essa percentagem é igualmente importante independentemente de que área for (A6)*”.

c) A definição do plano de intervenção

Nesta fase, importa definir objetivos comuns, delinear o plano de intervenção definir os recursos humanos e materiais disponíveis e geri-los, fazer com que todos saibam como contribuir e em que momentos contribuir com a sua ação para se atingir o objetivo final e que haja complementaridade entre todos. Desta forma, apela-se à capacidade de os profissionais conseguirem partilhar o seu domínio do saber, que consigam abandonar o conforto da sua linguagem técnica e aventurar-se num domínio que é de todos acreditar apostando na partilha do poder para se tomarem decisões (Pombo, 2005).

Assim, pretende-se evitar que cada profissional se foque apenas no seu domínio específico de atuação e promover um planeamento conjunto e integrado de ações através de uma recriação conceitual teórica e metodológica (Paviani, 2004), onde é, novamente, destacada, a importância da participação do aluno e/ou família. Tal como refere uma das assistentes sociais: “*(...). Depois definir as opções metodológicas e claro está, devemos incluir neste processo os alunos ou as famílias com quem estamos a trabalhar. Todos os profissionais devem estar de acordo com o que é delineado pode nem ser sempre fácil chegar a consensos, mas conseguimos e só assim é que faz sentido (...)* (A8)”.

Na definição do plano de intervenção, pretende-se proporcionar a cada profissional, a possibilidade de questionar, opinar, discutir, sugerir, atuar com relação a determinada situação sendo que, neste movimento, o profissional não procura limitar o seu espaço de ação fragmentando a questão, ou seja, procura ampliar o mesmo numa perspetiva conjunta proporcionado uma visão do todo, promovendo a economia da ação (Marques & Ramalho, 2002, p.68). De acordo com os autores a economia de ação não implica fazer menos, mas sim

socializar a ação evitando-se o monopólio do saber através da promoção de momentos para partilha de conhecimentos e de informação, planeamento democrático das intervenções. Este planeamento democrático, por sua vez, deverá contribuir para a promoção de um processo de responsabilização coletiva pelo processo de intervenção delineado, pois como refere uma das assistentes sociais: “ (...) *a equipa devia definir em conjunto um plano integrado de intervenção, isto para que todos se responsabilizem pelo que se vai fazer (A9)* ”. Desta forma, tal como refere Severino (2002), toda a ação realizada nesta fase deverá integrar as exigências de eficácia do agir e do pensar daí ele necessitar do contributo de todos os envolvidos.

d) A intervenção

De acordo com os discursos analisados, na implementação da intervenção, todos os envolvidos são corresponsáveis e se comprometem com o plano de intervenção ainda que uns possam ter uma intervenção mais direta do que outros, tal como refere uma das assistentes sociais: “*Definido o plano de intervenção todos sabem o que têm de fazer e conhecem as responsabilidades atribuídas a cada envolvido, ainda que possam haver profissionais com intervenção mais diretas e sistemáticas do que outros (A8)* ”. Apesar disso, todos sabem o que devem fazer tendo consciente para si, também, qual o papel e tarefas dos restantes elementos. Neste processo, deve-se respeitar o conhecimento e autoridade de cada membro da equipa no seu próprio agir sendo que esta clareza relativamente ao papel, funções e tarefas relativamente a cada profissional aliado à complementaridade de competências e esforços permite aumentar a eficácia do plano de intervenção social (Marcondes, Brisola, Santsos & Chamon, 2012). Ao longo da implementação do processo de intervenção defende-se a comunicação, o diálogo permanente e a existência de feedback entre os diferentes profissionais e elementos envolvidos, tal como refere uma das assistentes sociais: “*O feedback sobre o que vai acontecendo é importante entre os diferentes profissionais até porque convém monitorizar e ir avaliando a situação no sentido de perceber se esta tudo a correr como esperado. E penso que é um pouco isto ah e não devemos deixar cair a situação no vazio estipulamos um tempo e quando lá chegarmos devemos avaliar em equipa o que já foi feito e conseguido (A8)* ”. Desta forma, espera-se que a equipa funcione como um todo, com metas estabelecidas, assumindo, coletivamente, responsabilidade tanto pelo fracasso como pelo sucesso das intervenções.

e) Estratégias de intervenção

- Os Atendimentos em conjunto

A prática interprofissional supõe uma relação equilibrada em termos de importância atribuída a cada profissional envolvido bem como de reciprocidade e interação de conhecimentos, ao contrário de atitudes individualistas e isoladas que promovem a segmentação das necessidades e problemas de cada criança e/ou família porque tal como refere uma das assistentes sociais, *“eu tenho de ver muito para além disto, e o facto de nos termos alguém que se mobilize não quer dizer que esse alguém seja mais importante que aquele que não se mobiliza e há que gerir essas questões aquando da mobilização deste modelo. Eu, profissionalmente, atribuo a mesma importância a todos os profissionais e áreas disciplinares envolvidos (A6)* A realização de atendimentos em conjunto com outros profissionais é encarado enquanto mais-valia no processo de intervenção social, contrariando o isolamento e a monodisciplinaridade: *“Depois considerar eventualmente receber o aluno ou os pais em conjunto, se eu fizer um atendimento em conjunto com a minha colega psicóloga ou diretor de turma, como referi anteriormente, será muito mais vantajoso (A6)* ”. De facto, o atendimento em conjunto pode constituir-se num espaço promotor do diálogo entre disciplinas e/ou profissionais, valorizando-se o olhar e os conhecimentos específicos de cada um para a compreensão das situações. Há de facto a noção de que a prática interprofissional implica pensar e estruturar a intervenção em conjunto por forma a se alcançar melhor os resultados pretendidos através do enriquecimento trazido pelas contribuições dos vários saberes em presença. Dentro desta perspetiva, verifica-se, portanto, que o modelo interprofissional não se pode basear pura e simplesmente na reunião ou somatório de diversas intervenções realizadas pelos vários profissionais na escola.

- A Criatividade

Tal como refere uma das assistentes sociais: *“A criatividade é imprescindível na interprofissionalidade (A6)* ”. De facto, a criatividade é tida enquanto elemento chave na interprofissionalidade, no sentido em que, por diversas vezes, no dia-a-dia é necessário ter um olhar diferente sobre as coisas operacionalizando e agilizando ideias novas diferentes com o objetivo de melhorar o ambiente colaborativo. Ultrapassar limitações e barreiras, como o facto de existirem profissionais que não estão dispostos a colaborar, exige, de facto, aos profissionais o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, de adaptação a novas circunstâncias e a inovação bem como a atitude de procurar construir a

colaboração interprofissional momento por momento, sempre que as ocasiões assim o permitam e solicitem (Marcondes et al., 2012).

Tal como reforça uma das assistentes sociais: “*Da minha parte há abertura, mas tenho de respeitar quando as pessoas me dizem «daqui não passas», mas não deixo de fazer o meu trabalho tento contornar ou seja tento sensibilizar o outro para o trabalho em conjunto mas se ainda assim não dá vou por outros caminhos e não fico ali presa no constrangimento (A3)*”. Desta forma, evidencia-se um Serviço Social consciente das incertezas, ambiguidades e constrangimentos presentes numa prática interprofissional, que não as nega e procura refletir sobre a forma de as ultrapassar.

- A Comunicação

De acordo com as assistentes sociais a comunicação deve servir vários propósitos, portanto não pretende apenas comunicar ou partilhar ideias mas também promover a clarificação de papéis por forma a cada um poder comunicar de que forma pode contribuir para o plano de intervenção e para determinada situação sendo que para isso deverão ser criados circuitos diferentes de comunicação, como refere uma das assistentes sociais: “*(...) fazer circular a informação de uma forma diferente, entender que todos fazem parte do mesmo processo... depois o comunicar informações e partilhar mas também a comunicação e o dialogo no sentido de promover entre todos o esclarecimento ou a definição do que cada um vai fazer, portanto o dialogo neste sentido é fundamental (A5)*”. Contudo, tal como refere outra assistente social, é necessário “*melhorar a comunicação entre todos, entre equipas, entre todos os elementos da comunidade educativa (...) (A9)*”. Neste sentido, defende-se uma ligação permanente entre os diversos envolvidos, nomeadamente através da concretização de momentos estruturados e programados no sentido de não se correr o risco de a comunicação se perder na espontaneidade dos contactos diários e apostar em “*(...) momentos formais, estruturados, onde possamos parar para pensar todos em conjunto, e não na correria do dia-a-dia noutras espaços (A5)*”.

Desta forma, considerando que a comunicação é elemento primordial das relações interpessoais, é ela que permite que os conhecimentos bem como as competências de diferentes profissionais atuem de forma sinérgica (Matuda et al., 2015). A comunicação é inestimável e quanto mais os profissionais se comunicam entre si e partilharem preocupações, opiniões diferentes, constrangimentos, conhecimento sobre os seus papéis mais facilmente conseguirão rumar a práticas mais integras, inovadoras e eficientes (Hothersall, 2013).

Como foi possível verificar, na aproximação a um modelo interprofissional de intervenção social escolar, o trabalho colaborativo tem de ser estruturado e pensado, mas em conjunto, envolvendo todos os elementos, orientados por processos de ação e de reflexão ao longo do tempo (Roldão, 2007; Boavida & Ponte, 2002),

A elaboração, a execução e avaliação de planos de intervenção de forma democrática e participada promove níveis superiores de responsabilização perante os possíveis resultados que possam resultar sendo que a capacidade de trabalhar em conjunto com respeito mútuo, onde as pessoas conseguem identificar o papel e o lugar de cada um dentro dessa equipa e respeitam isso é fundamental na concretização do modelo. Ou seja, não significa que as responsabilidades sejam iguais entre todos, que as formações tenham de ser idênticas ou que todos tenham de ter as mesmas competências e habilidades mas que deverá existir o princípio da equidade onde nenhuma profissão se deverá considerar superior a outra (McCallin, 2004).

Neste contexto, apesar da implementação deste modelo poder ser desafiadora, o contributo do Serviço Social para a mobilização e implementação do mesmo é inegável, não existindo dúvidas de que a sua implementação é efetuada com o interesse de melhorar as respostas e os resultados relativamente a todas as situações que surgem no contexto escolar.

Conclusão

Ao longo deste trabalho procurou-se aprofundar o conhecimento acerca da interprofissionalidade na intervenção social no contexto escolar, através do olhar de assistentes sociais e outros atores da escola. Assim, foi possível obter uma série de dados que permitiram uma análise compreensiva acerca dos significados atribuídos à profissão de Serviço Social no contexto escolar. Os mesmos mobilizam conceitos e áreas tão diversas como os Direitos humanos, a promoção da mudança, a relação entre a escola, a família e a comunidade, pensando a escola para além do espaço escolar, nomeadamente, através das políticas sociais e da articulação com o meio na efetivação de uma escola mais justa, inclusiva e democrática. Desta forma, as dimensões: cognitiva, afetiva, social e política fazem parte da definição do serviço social no contexto escolar.

Ficou claro que o assistente social faz constantemente apelo à relação entre a escola a família e a comunidade, como forma de lidar com necessidades e problemas que surgem neste contexto de atuação. De facto, esta relação concretiza-se não só, através de uma dimensão interventiva do Serviço Social mas, também, através de uma dimensão que alia a reflexão à inovação na procura de respostas adequadas tendo em conta as particularidades de cada caso encarando as crianças e jovens e suas famílias enquanto sujeitos ativos, com voz própria, favorecendo a sua participação nos assuntos que lhes dizem respeito.

É desta forma que foi possível observar que, no geral, as assistentes sociais não ficam indiferentes face à diversidade individual, social e cultural das crianças e jovens sendo que, reconhecem a complexidade da mesma tendo a percepção de que o contexto escolar constitui-se, hoje em dia, enquanto palco de manifestação dos mais diversos problemas sociais e de desigualdades escolares. Desta forma, a complexidade, a imprevisibilidade bem como a multidimensionalidade dos problemas que surgem nas escolas exigem respostas proactivas, holísticas e inovadoras ancoradas num pensamento estratégico, criativo e reflexivo. Assim, o Serviço Social atua tendo em conta a interação de fatores individuais, escolares, sociais, comunitários e políticos na abordagem às situações, evitando, desta forma, abordagens restritas e fragmentadas que não levam em conta as várias dimensões e especificidades do ser humano nem os efeitos facilitadores/inibidores de vários sistemas e subsistemas dos quais as crianças e jovens fazem parte, direta e/ou indiretamente.

Neste contexto, a ampla gama de papéis, funções e domínios de intervenção no contexto escolar, identificados neste estudo, leva-nos a afirmar que a escola é, de facto, um espaço

muito fértil de trabalho para o assistente social. Assim, encarada como característica própria da profissão, a prática assume-se holística, onde as necessidades dos alunos são atendidas pelos múltiplos papéis e funções que o assistente social da escola desempenha com o objetivo de remover as barreiras que surgem durante o seu processo socioeducativo.

Foi, também, possível verificar que, de acordo com a grande diversidade de papéis e funções desempenhadas pelos assistentes sociais, os mesmos não se centram única e exclusivamente em encontrar soluções para problemas, pois a sua intervenção centra-se na importância de os alunos e/ou famílias desenvolverem as suas competências e capacidades no sentido de participarem na modificação da sua situação. Assim, a intervenção do assistente social amplia o compromisso com os direitos humanos bem como com o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos e/ou famílias através da reflexão sobre as causas dos seus problemas para que todos consigam desenvolver as suas potencialidades, capacidades, competências ou habilidades enquanto seres humanos conscientes, autónomos e livres, para que se sintam capazes de enfrentar as suas situações.

Já o foco dos diretores relativamente à profissão, ainda que não exclua o compromisso com os Direitos humanos, dirige-se para as situações “problema” e para as “necessidades” bem como para a resposta a situações imediatas e emergentes. Note-se que este tipo de foco relativamente a situações que requerem uma reflexão mais aprofundada e respostas mais estruturadas e sistemáticas pode ocultar uma certa inadequação ou desconhecimento acerca do verdadeiro significado e utilidade da profissão em contexto escolar.

Como ficou demonstrado neste estudo, o processo de intervenção não é isento de desafios e constrangimentos, contudo, acredita-se que o facto de as assistentes sociais conseguirem identificar e problematizar os mesmos, no seu agir no contexto escolar, surge enquanto recurso indispensável à efetivação da compreensão das relações entre a escola a família e a comunidade possibilitando aos profissionais sair da sua zona de conforto para (re)pensar alternativas por forma a promoverem um agir competente que não só entenda os desafios e constrangimentos mas, também, que os consiga ultrapassar.

O lugar do Serviço Social no contexto escolar

O presente estudo permitiu perceber que a escola tem vindo, ao longo do tempo, a aprender a funcionar e a aceitar os seus recursos humanos, nomeadamente os assistentes sociais, de forma a melhorar a sua estrutura organizacional, pedagógica, social e inclusiva, contudo, acredita-se que terá de continuar a implementar processos de melhoria pois o Serviço Social

ainda não é uma profissão totalmente enquadrada, reconhecida e visível por todos no contexto escolar. Note-se que, perante uma baixa visibilidade ou quase inexistente da profissão no contexto escolar os assistentes sociais necessitam de ter uma postura proactiva perante este cenário demonstrando o seu valor e a sua competência, desta forma, tal como refere Sherman (2016, p.149), os assistentes sociais devem tornar-se os seus próprios “agentes de *marketing*” no sentido de obterem maior exposição e reconhecimento em toda a comunidade escolar, dando voz à profissão. Neste contexto, o autor refere-se ao “*Self-Advocacy*”, habilidade que nem sempre é cultivada pelos assistentes sociais, mas que é através da mesma que o valor do Serviço Social se pode tornar evidente no contexto escolar (Sherman, 2016, p.149). Educar os outros atores escolares para a importância das suas ações e passar uma imagem correta e esclarecida acerca da profissão permitirá, posteriormente, contribuir para ampliar o seu reconhecimento, contudo, os restantes profissionais da escola, também terão de estar receptivos e abertos a este exercício.

Note-se que, o presente estudo permitiu perceber, também, que em termos jurídico-legais ou de regulamentação organizacional existe uma lacuna no que concerne ao enquadramento da profissão no contexto escolar. É um facto que, na generalidade, todas as assistentes sociais definem de forma clara, para si, quais os seus papéis e funções no contexto escolar, podendo-se verificar uma certa identificação coletiva com os mesmos. Contudo, poucas são as situações em que existe, atualmente, um documento na escola que enquadre, defina e divulgue a profissão de Serviço Social. Esta situação, na voz de alguns diretores representa uma das fragilidades presentes no contexto escolar, contudo, fatores como a recente institucionalização da profissão, o vínculo precário que torna a presença do Serviço Social incerta neste contexto e a constante imprevisibilidade proveniente das medidas e programas de política educativa, são todos fatores que fazem com que as Direções das escolas não priorizem esta questão nem regulamentem a profissão em termos de documentos que estruturam o funcionamento da escola, como o regulamento interno, ao contrário do que acontece já com outras profissões. Estes fatores servem, também, para justificar a não participação ou a participação “por convite” dos assistentes sociais em órgãos de gestão/administração ou pedagógicos como o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico ou o Conselho de Turma, por exemplo. Desta forma, urge aumentar o poder de participação dos assistentes sociais nestes órgãos bem como apostar na criação de documentos que definam e reforcem o perfil do assistente social na escola e introduzir o mesmo nos documentos que estruturam a vida quotidiana das escolas como o regulamento interno. Estes desígnios, ao concederem visibilidade à profissão podem favorecer, ainda, o esclarecimento junto de todos os elementos da comunidade educativa da

atuação do assistente social neste contexto específico de atuação, expandir a atuação da profissão e evitar a sua sobrevalorização, a sobreposição de papéis e/ou funções ou até mesmo o seu desaparecimento (Allen-Meares, 1994b), ou seja, promover uma afirmação mais assertiva da sua jurisdição profissional. Relativamente a esta, talvez haja, ainda, um caminho a trilhar no que concerne à sua definição e clarificação no contexto escolar, face a outros grupos profissionais. Os resultados sugerem que, no contexto escolar, diferentes profissões ao partilharem o mesmo objeto de intervenção que o Serviço Social fazem-no, por vezes, de forma desarticulada e sobreposta, chegando mesmo a existir um sentimento de invasão aquele que é o campo de intervenção dos assistentes sociais. Já Abbot (1988) alertava para o facto de os limites entre jurisdições profissionais tenderem a desaparecer em determinados locais de trabalho, principalmente onde existam diferentes profissionais da mesma área, neste caso, da área social, e onde a divisão organizacional do trabalho não seja formalizada e feita de forma clara (Abbot, 1988), como acontece com a profissão de Serviço Social no contexto escolar.

Contudo, podemos considerar que o agir do assistente social no contexto escolar distingue-se e não se sobrepõe a nenhum outro profissional, sendo que, o que distingue os assistentes sociais dos restantes profissionais é o facto de conseguirem desenvolver predisposições e estruturas sociocognitivas, metodológicas, mediadoras, culturais e relacionais/afetivas assentes em determinados valores e princípios éticos considerados necessários no seu agir e que alargam a conceptualização dos problemas/situações dos alunos e ampliam potenciais alvos de intervenção (Higham, 2006; Allen-Maers, 2010b).

Neste contexto, “*a escola necessita de construir capacidade conjunta de melhoria*” (Bolivar, 2014, p.19) apostando numa reestruturação dos contextos organizacionais. Note-se que, para Bolivar (2014, p.19) construir capacidade conjunta de melhoria consiste em criar oportunidades para todos os atores escolares poderem trabalhar em conjunto por forma a promoverem tanto o seu desenvolvimento individual como o coletivo requerendo oportunidades de “*aprender em contexto*”. Para que isso aconteça, devem ser criadas oportunidades e dispositivos para fazer diferente, aprender novas formas de agir, de se relacionar, aprender a partir do saber fazer adquirido e da experiência profissional de vida, tendo sempre como base a reflexão crítica (Bolivar, 2014; Meirinhos & Osório, 2011).

A interdisciplinaridade vs. Interprofissionalidade: Em busca da compreensão de um modelo interprofissional de intervenção social escolar

O conceito “interdisciplinaridade” surge definido através de várias configurações, variando de profissional para profissional não sendo possível criar uma definição única e estável porque, como foi possível verificar, são várias as interpretações acerca do conceito de interdisciplinaridade embora, em praticamente todas elas, esteja implícita a relação e a troca entre saberes e/ou profissões.

Este estudo permitiu perceber que a interdisciplinaridade é concebida sob duas formas: a primeira encara uma profissão como sendo interdisciplinar, no sentido em que dialoga com diversas teorias e metodologias de outras áreas, para que possa compreender e responder de forma adequada às situações, reconhecendo, por isso, os seus limites; a segunda forma de interdisciplinaridade relaciona-se com a criação de momentos de partilha com profissionais de áreas distintas das suas.

É possível afirmar que, no geral, a percepção dos profissionais acerca do conceito “interdisciplinaridade” é favorável à promoção da colaboração interprofissional no contexto escolar. Grande parte das conceções apresentadas implica mais do que a simples justaposição, correspondendo a práticas inter-relação com o objetivo de se promoverem abordagens holísticas, através de um olhar integrador, que ligam diversas disciplinas por considerar que certas situações, não podem ser entendidas no quadro de um único paradigma disciplinar (Fourez, 2002).

Desta forma, importa salientar que se identificou na partilha do poder para decidir, na coordenação do trabalho, na responsabilidade coletiva, na divisão de papéis e na flexibilidade entre os limites e fronteiras das áreas disciplinares grandes vantagens, sendo que estes são identificados enquanto dimensões importantes de uma colaboração interprofissional.

Percebeu-se, contudo, neste estudo, que apesar da capacidade para refletir o tema, vontade e boa intencionalidade em alcançar uma colaboração interprofissional existem desafios no trabalho em equipa que têm de ser discutidos e debatidos por forma a possibilitarem uma abertura suficientemente segura em termos teórico-metodológicos de cada uma das áreas disciplinares para que se possa promover o diálogo entre todos os profissionais e promover práticas interprofissionais no contexto escolar.

Note-se que, o trabalho em equipa é cada vez mais encarado enquanto componente e estratégia essencial de um modelo interprofissional, componente essa, fundamental, no agir dos assistentes sociais no contexto escolar. Contudo, este estudo permitiu perceber que o

trabalho em equipa é um constructo complexo e quando não gerido da melhor forma pode gerar nos profissionais insatisfação e sentimento e/ou atitudes menos positivas relativamente ao seu trabalho dificultando a colaboração interprofissional.

Desta forma, a escola encontra-se numa espécie de *continuum* onde num extremo, está a junção de pessoas cujos esforços individuais se combinam de maneira somativa, a fim de alcançar objetivos diferentes e algum propósito conjunto sendo que, no outro extremo, temos um conjunto de profissionais especializados cujos esforços são já combinados para alcançar objetivos específicos da equipa, bem como os objetivos da organização escolar como um todo (Zoltan, Bodreianu & Vancea, 2013). A questão é que, ainda que o trabalho em equipa vise a presença de dois ou mais profissionais, não é o simples movimento de juntar ou reunir, vários profissionais da escola, que estavam separados, suficiente para se estar na presença de um verdadeiro trabalho em equipa (Pimenta, 2013) assim como também não basta que se criem ambientes relacionais amigáveis de trabalho em conjunto entre diferentes profissionais, para que o mesmo se efetive (West, 1990). Neste sentido, é possível que as equipas das escolas estejam a funcionar, sobretudo, enquanto grupos, mais do que enquanto verdadeiras equipas pois os argumentos usados por aqueles que não consideram ser desenvolvido uma trabalho em equipa na escola bem como os desafios com que lidam diariamente mostram-nos isso mesmo, senão vejamos: a falta de comunicação interna; a ausência de uma cultura de colaboração; a dificuldade em gerir conflitos; a falta de liderança; a sobreposição de interesses pessoais sobre os interesses da equipa; a desigualdade no poder de decisão; a falta de clarificação do papel de cada profissional; a obstrução dos fluxos comunicacionais devido a compartmentalização das estruturas de trabalho; os problemas de estatutos profissionais; a existência de hierarquias; bem como a falta de horizontes únicos e comuns entre todos os profissionais envolvidos.

Neste caminho, julgamos que, ao refletir e identificar os principais desafios, dúvidas e incertezas que impedem os grupos de funcionarem como verdadeiras equipas é um ponto de partida para construir conhecimento e identificar oportunidades e avaliar opções relativamente à implementação e ao funcionamento das equipas desenvolvendo processos de aprendizagem assentes no reforço da proximidade entre os profissionais ao longo do tempo bem como no reforço de algumas competências de cooperação, coordenação, coesão e espírito de equipa (Zoltan & Vancea 2015). Até porque, só assim, se conseguirá promover a satisfação dos elementos da equipa relativamente aos processos colaborativos. Note-se que, a este respeito, o presente estudo, acaba por colocar em evidência que níveis ótimos de trabalho em equipa fornecem aos profissionais uma sensação de satisfação com a qualidade de colaboração entre os elementos da equipa. Desta forma, e indo ao encontro da opinião de Puente-Palacios e

Brito (2017), uma vez que resultados afetivos, como a satisfação com a qualidade da colaboração, são considerados indicadores adequados da efetividade da equipa, talvez as Direções das escolas devessem prestar maior atenção aos níveis de satisfação com a qualidade da colaboração das equipas, pois a diminuição da moral e do ânimo e baixos níveis de satisfação no trabalho, devem constituir um ponto de partida para se refletir sobre os fatores que ainda continuam a minar a eficácia das relações colaborativas.

De facto, foi possível constatar que não há receitas para se desenvolver um modelo interprofissional de intervenção social no contexto escolar sendo que, também, não existem formas únicas e corretas nem guias de procedimentos à adotar, contudo, na aproximação a este modelo, o presente estudo detetou algumas condições objetivas e subjetivas que contribuem para a efetivação do mesmo.

Desta forma, este estudo permitiu compreender que o modelo interprofissional de intervenção social se fundamenta num paradigma interdisciplinar conseguindo, assim, promover uma abordagem centrada nas interdependências entre os saberes e os fazeres dos atores escolares envolvidos nos processos de intervenção social, favorecendo a criação de determinados procedimentos que dão origem a respostas integradas em função do problema a analisar. Compreendeu-se, então, que a promoção deste modelo interprofissional de intervenção não ocorre à margem do próprio contexto onde se insere, a escola, na relação que estabelece com alunos, famílias e comunidade. Neste sentido, a teoria ecológica parece fornecer estrutura ao modelo interprofissional tornando-o contextualizado e inter-relacional. De facto, esta abordagem permite encarar a escola enquanto sistema aberto e flexível na compreensão da influência dos vários contextos no desenvolvimento dos alunos, para que ela, seja, também, capaz de mudar, e, mais facilmente responder às necessidades e característica reais dos mesmos. Neste contexto, a influencia ecológica neste modelo permite, de acordo com Gomez e Cartea (1995), uma aproximação mais significativa e global do conhecimento e uma interpretação da realidade educativa e das situações mais completa, a tomada de consciência da diversidade e da pluralidade existente no contexto escolar bem como a adoção de processos conjuntos, mais reflexivos e integrados (Gómez e Cartea, 1995).

Desta forma, fica claro, que o modelo interprofissional de intervenção tem em consideração as características do contexto de trabalho, as respostas de cada um dos envolvidos bem como as múltiplas formas de interdependência e de adaptação na promoção de práticas profissionais coesas. Neste sentido, este modelo, acaba por fazer sobressair as relações e conexões estabelecidas (formais e informais) e que se materializam numa metodologia de trabalho baseada no trabalho em equipa. Esta metodologia, por sua vez,

implica intencionalidade e encontra-se diretamente relacionada com o fazer profissional do Serviço Social, uma vez que se edifica mediante uma estrutura cujas fases são reconhecidas no método em Serviço Social onde, para que o aluno seja encarado como um todo, se deve ter em consideração a multiplicidade de profissionais e de saberes presentes na escola, evitando, desta forma, atitudes de exclusividade e de segmentação de análises.

Salientamos, ainda, a importância das competências de colaboração na aproximação de um trabalho de equipa efetivo, sendo que, Puente-Palácios e Brito (2017) relembram que ter profissionais competentes é importante, contudo, em contextos organizacionais onde existem diversos profissionais de áreas disciplinares diferentes que constituem e/ou fazem parte de equipas, ser competente de forma isolada não é o suficiente, ou seja, é preciso que a equipa seja, ela, também, competente. Neste sentido, no presente estudo, foi notório que os participantes ao refletir sobre as competências de colaboração fizeram-no a pensar na colaboração entre profissionais e não apenas a pensar em si mesmo, visto ter sido possível reconhecer uma certa identificação coletiva na valorização de determinadas competências, sobretudo com as do domínio interpessoal, tendo estas sido, também, as mais referidas.

Ainda que seja evidente que existem constrangimentos ao nível do trabalho em equipa e que nem todos os profissionais possam estar dispostos a participar numa metodologia de trabalho colaborativa, tal situação não constitui uma fatalidade nem um fator de inoperacionalidade do modelo interprofissional de intervenção social, pois é sempre possível encontrar repostas alternativas sendo a criatividade um eixo estratégico e uma dimensão importante no modelo interprofissional de intervenção social no contexto escolar pois permite, aos profissionais reposicionarem-se no seu contexto de trabalho, redimensionar relações profissionais e minimizar/eliminar os danos de eventuais constrangimentos encontrando vias alternativas.

Assim, verificou-se que existe vontade, criatividade e intencionalidade na promoção de um modelo de intervenção baseado na interprofissionalidade, sendo que, o facto de ter sido possível identificar e refletir sobre significados, desafios e vantagens na utilização do mesmo, nomeadamente ao nível da sua eficácia e da eficiência, acredita-se que, desta forma, se contribuiu para uma maior consciencialização sobre o que se esta a falar, quando se trata da interdisciplinaridade (Pimenta, 2013), bem como para perceber em que medida um modelo interprofissional de intervenção pode contribuir para a capacidade transformadora das intervenções.

Pese embora que, apesar de os resultados deste estudo evidenciarem que existe vontade, interesse e esforços já efetuados e mobilizados, para intervir e definir um modelo

interprofissional de intervenção social no contexto escolar existe, ainda, um caminho a percorrer para a incorporação do mesmo por todos os profissionais que da escola fazem parte. Existe de facto, uma aproximação a um modelo de intervenção ancorado numa abordagem interprofissional embora se evidencie necessidade de a mesma ganhar maturidade e consistência no contexto escolar através da sua reflexão entre todos os atores escolares para que se promova a sua compreensão e efetividade na prática.

Desta forma, conscientes de que todas as discussões apresentadas se distanciam de qualquer tipo de conclusão final e estanque acerca do objeto de estudo, também outras perspetivas de análise poderão surgir em investigações futuras. Indo ao encontro das nossas pretensões iniciais julga-se ser pertinente investir numa compreensão mais aprofundada acerca do modelo interprofissional de intervenção social bem como do contributo específico de cada profissional envolvido, reconhecendo, desde logo, a importância do Serviço Social enquanto catalisador de práticas colaborativas no contexto escolar. Acredita-se, assim, que a realização desta investigação poderá contribuir enquanto momento de aprendizagem servindo para promover alterações e contribuindo para o crescimento da instituição escolar, pois tal como refere Meirinhos e Osório (2011), o que se pretende não é trabalhar mais mas sim trabalhar de forma diferente para que não só os alunos possam aprender mas também para que se possa tornar a escola um local de aprendizagem para gestores, diretores e para todos os profissionais que dela façam parte.

Referências Bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho Colaborativo Docente na Gestão do Currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas* (Tese de Doutoramento, Departamento de Educação). Repositório científico da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/3718>.
- Abbot, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. University of Chicago Press.
- Abreu, I. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In E. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. Rau, M. Roldão, M. Clímaco, M. Valente & J. Antunes, *O Ensino Básico em Portugal* (pp.41-94). Edições Asa.
- Abyad, A. (2018). Groups, Teams and Leadership. *Middle East Journal of Business*, 13 (4), 12-17. <DOI:10.5742/MEJB.2018.93501>.
- Afonso, A. (1999). *Educação Básica Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*. Edições Afrontamento.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares*. Quarteto.
- Albuquerque, C. (2013). Acompanhamento Social, Capacitação e Responsabilização. A subjetivação da intervenção social?. In C. Albuquerque, H. Almeida & C. Santos (Org.), *Serviço Social: Mutações e desafios* (pp. 65-86). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Allen-Meares, P. (2010a). School Social Work: Historical development influences, and practices. In P. Allen-Meares, R. Washington & B. Welsh, *Social Work Services in Schools* (6th ed.). (pp.23-47). Allyn & Bacon.
- Allen-Meares P. (2010b). An ecological perspective of Social Work Services in Schools. In P. Allen-Meares, R. Washington & B. Welsh., *Social Work Services in Schools* (6th ed.). (pp.65-87). Allyn & Bacon.
- Allen-Meares, P. (1994). Social Work Services in schools: A National Study of Entry-Level Tasks. *Social Work*, 39 (5), 560-565. <https://doi.org/10.1093/sw/39.5.560>.
- Almeida, A. & Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal*. Imprensa das Ciências Sociais.
- Almeida, S., Peixoto, J. & Oliveira, J. (2018). Serviço Social e Educação: Intervindo na Exclusão Social. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social em educação* (pp.149-162). Pactor.
- Almeida, S. (2001). Representações e práticas do Serviço Social em contexto educativo e processos de mudança. *Intervenção Social*, (23/24), 63-79. <http://revistas.lis.ulushiada.pt/index.php/is/article/view/1021/1143>.
- Almeida, H. N. (2018). Mediação social e escolar profissional: Interdisciplinaridade ao serviço da coesão social. In J. L. D'Almeida & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na escola: Contributos para o campo profissional* (pp. 201- 222). Edições Humus.
- Almeida, H. N. (2013). Gestão de casos e Mediação Social: Abordagens, processos e competências cruzadas na agenda do conhecimento em Serviço Social. In C. Albuquerque, H. Almeida & C. Santos (Orgs.), *Serviço Social: Mutações e desafios* (pp.15-64). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, H. N. (2012). Envelhecimento, qualidade de vida e mediação social profissional na saúde. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social na saúde* (pp.139-178). Pactor.
- Almeida, H. N. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In A. Simão, A. Caetano & I. Freire (Org.), *Tutoria e Mediação em Educação* (115-128). Educa.

- Almeida, H. N. (2008). Conceptualização da Mediação social em trabalho em rede. *Revista de Investigação e Debate em Serviço Social*, (17), 3-31. <https://doi.org/10.7458/SPP201268698>.
- Almeida, J. L. & Sousa, P. (2014). Serviço Social Sensível e Competente. In M. I. Carvalho, & C. Pinto (Coord.), *Serviço Social: Teorias e Práticas* (pp.289-312). Pactor.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Psiquilíbrios*.
- Altshuler, S. & Webb, R. (2009). School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. *Children & Schools*, 31 (4), 207-2018. [DOI:10.1093/cs/31.4.207](https://doi.org/10.1093/cs/31.4.207).
- Alves, M, G, & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 31-61. <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>.
- Amaro, M. I. (2012). *Urgências e emergências do Serviço Social - Fundamentos da profissão na contemporaneidade*. Universidade Católica Editora.
- Amaro, M. I. (2009). Identidades, incertezas e tarefas do Serviço Social contemporâneo. *Locus Social*, (2), 29-46. <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf>.
- Amaro, M. I. (2008). Os campos paradigmáticos do Serviço Social: proposta para uma categorização das teorias em presença, *Locus social*, (1), 65-80. <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n1-2008.pdf>.
- Amaro, S. (2018). O Serviço Social nas escolas no século XXI: um novo (re)começo?. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na escola: Contributos para o campo profissional* (pp. 143-167). Edições Humus.
- Amaro, S. (2011). *Serviço social na educação, bases para o trabalho profissional*. Editora da UFSC.
- Amaro, M. I. & Pena, M. J. (2018). Intervenção do Serviço Social em meio escolar: Da tradição à inovação. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social em Educação* (pp.25-40). Pactor.
- APSS (2018). Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal. Lisboa: APSS. https://www.apss.pt/wp-content/uploads/2018/12/CD_AS_APSS_Final_APSS_AssembGeral25-10-2018_aprovado_RevFinal.doc-1-converted-1-C%C3%B3pia.pdf.
- Arruda, S. & Moreira, C. (2010). Colaboração interprofissional: Um estudo de caso sobre os profissionais do Núcleo de Atenção ao Idoso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (NAI/UERJ). *Comunicação, Saúde e Educação*, 22 (64), 199-210. [http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0613](https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0613).
- Assoun, P. L. (1989). *A escola de Frankfurt*. Publicações Dom Quixote.
- Azevedo, J., Silva, A. & Fonseca, A. (2000). As Dinâmicas de Contexto - Valores e Cidadania: A Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural. In C. Roberto, J. Caraça & M. Pedro (Orgs.), *O Futuro da educação em Portugal - Tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva* (pp. 155-226). Ministério da Educação.
- Bainbridge, L., Nasmith, L., Orchard, C. & Wood, V. (2010). Competencies for Interprofessional Collaboration. *Journal of Physical Therapy Education*, 24 (1), 6-11. [DOI: 10.1097/00001416-201010000-00003](https://doi.org/10.1097/00001416-201010000-00003).
- Barreiros, N. (2012). *Desenvolvimento profissional do Trabalhador Social: Contributos para um Modelo de Autoanálise Reflexiva* (Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa) Repositório Científico do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. <http://hdl.handle.net/10400.5/5126>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo (4ª Edição)*. Edições 70.

- Barr, H. (2013). Change and challenge in interprofessional education, in interprofessional working promoting inclusionary. In B. Littlechild & R. Smith (Ed.), *A Handbook for interprofessional practice in the human services: Learning to work together* (pp.75-91). Routledge.
- Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M., & Freeth, D. (2005). *Effective interprofessional education: Argument, assumption and evidence*. Blackwell Publishing.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp. 25-36). Porto Editora.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O estudo da Escola* (pp.152-167). Porto Editora.
- Batista, N. (2016). *A Escola em Família: A importância do assistente social em contexto escolar na intervenção com as famílias* (Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Repositório Científico da UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/7448>.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Editora Zahar.
- Beers, P., Boshuizen, H., Kirschner, P. & Gijselaers, W. (2006). Common Ground, Complex Problems and Decision Making. *Group Decision and Negotiation*, 15 (6), 529-556. <https://doi.org/10.1007/s10726-006-9030-1>.
- Bell, L., & Allain, L. (2011). Exploring professional stereotypes and learning for interprofessional practice: An example from UK qualifying level social work education. *Social Work Education*, 30, 266-280. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.483726>.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e Processos de Mudança*. Livros Horizonte.
- Benavente, A., Campiche J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: O insucesso escolar no ensino básico*. Fim de Século.
- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. Stoer, (orgs.), *Sociologia da Educação – II antologia: A construção social das práticas educativas* (pp.19-31). Livros Horizonte.
- Bertalanffy, L. V. (1973). Teoria geral dos sistemas (F. M. Guimarães Trad.). Editora Vozes.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª Edição). Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Horizontes Pedagógicos.
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40. DOI: [10.13140/RG.2.1.1044.7849](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1044.7849).
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3-6. https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1978). A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino (C. P. da Silva Trad.). Editorial Vega.
- Branco, M. L. (2007). *A escola-comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Instituto Piaget.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and quantitative research*. Ashgate.
- Bridges, D., Davidson, R., Odegard, P., Maki, I. & Tomkowiak, J. (2011). Interprofessional collaboration: Three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.3402/meo.v16i0.6035>.

- Bronstein, L. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration, *Social Work*, 48 (3), 297-306. DOI: [10.1093/sw/48.3.297](https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297).
- Bye, L. (2007). School Social Work with families. In L. Bye & A. Michelle (Ed.), *School Social Work. Theory to Practice* (pp.122-136). Thomson Higher Education.
- Bye, L., Shepard, M., Partridge, J. & Alvarez, M. (2009). School Social Work Outcomes: Perspectives of School Social Workers and School Administrators. *Children & Schools*, 31 (2), 97-108. DOI: [10.1093/cs/31.2.97](https://doi.org/10.1093/cs/31.2.97).
- Byers, C. & Link, C. (2013). The barriers presented by power, control and agency agendas on carer participation in interprofessional working promoting inclusionary. In B. Littlechild & R. Smith (Ed.), *A Handbook for interprofessional practice in the human services: Learning to work together* (pp.314-326). Routledge.
- Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade. *Intervenção Social*, (21), 100-110. <http://revistas.lis.ulissiada.pt/index.php/is/article/view/1111/1229>.
- Campanini, A. (2015). Intervenção com famílias numa ótica sistémica. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social com famílias* (pp. 1-22). Pactor.
- Canadian Interprofessional Health Collaborative. (2010). *A national interprofessional competency framework*. <http://ipcontherun.ca/wp-content/uploads/2014/06/National-Framework.pdf>
- Canário, R. (2007). Escola/família/comunidade para uma sociedade Educativa. In M. Miguéns (Dir.), *Actas do seminário escola, família, comunidade* (pp. 105-113). CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora
- Canário, R. (1992). Inovação e formação de professores: O papel da sociologia da educação. In A. Esteves & S. Stephen (Orgs.). *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento* (pp.275-286). Edições Afrontamento.
- Cardona, M. (2011). Conceções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover a igualdade de oportunidades para todos/as. In M. Cardona, & M. Ramiro (Coords), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo: Obstáculos e soluções* (pp. 229-244). Edições Cosmos.
- Cardoso, C. (2005). *Educação Multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Texto Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2º Ed.). Universidade Aberta.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento Comunitário* (2ª Edição). Universidade Aberta.
- Carvalho, M. I. (2018). Educação, Direitos humanos e Serviço Social Crítico. In J. L. D’Almeida & S. Paula (Orgs.), *Serviço Social na Escola: Contributos para o campo profissional* (pp.172-186). Edições Humus
- Carvalho, M. I. (2016). *Ética aplicada ao Serviço Social: Dilemas e práticas profissionais*. Pactor.
- Carvalho, M. I. & Pinto, C. (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serviço Social*, (121), 66-94. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.014>.
- Carvalho, M. I. (2014). A Pesquisa do Serviço Social em Portugal: evidências e provocações. *Textos & Contextos*, 13, (2), 325-336. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/19276>.
- Carvalho, M. I. (2012). Cuidados Continuados Integrados e Serviço Social. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social na saúde* (pp.83-110). Pactor.
- Carvalho, M. I. & Pinto, C. (2014), Serviço Social em Portugal: Uma visão Crítica. In. M. I. Carvalho & C. Pinto (Coord.), *Serviço Social: Teorias e Práticas* (pp.3-24). Pactor.

- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. P. (2008). Ética profissional e interdisciplinaridade: Partilha de informação e confidencialidade em sede de equipas multidisciplinares. *Gestão e Desenvolvimento*, (15-16), 87-103. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2008.123>.
- Clark, C. (2006). Against Confidentiality? Privacy, Safety and the Public Good in Professional Communications. *Journal of Social Work*, 6 (2), 117-136. <https://doi.org/10.1177/1468017306066738>.
- Colet, N. (2004). Université et disciplinarité: Ose-t-on encore parler d'interdisciplinarité?. In C. Pimenta (Coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 203-221). Campo das Letras.
- Costa, A. & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Ludomedia.
- Costa, P., Passos, A. & Bakker, A. (2014). Teamwork engagement: A model of emergence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87, 414 – 436. <https://doi.org/10.1111/joop.12057>.
- Costa, M. E. & Matos, P. M. (2006). *Abordagem sistémica do conflito*. Universidade Aberta.
- Costa, A.F. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Mundos Sociais.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Quantitativo, Qualitativo e Misto*. Artmed.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C. & Neves, P. (2016). *Manual de Comportamento organizacional e Gestão* (8ª Edição). Editora RH.
- D'Agostino, C. (2013). Collaboration as an Essential School Social Work Skills. *Children & Schools*, 35 (4), 248-251. <https://doi.org/10.1093/cs/ctd021>.
- D'Almeida, J. L., Sousa, P. & Ribeiro, S. (2018). A escola hoje: Velhos problemas, novos caminhos. In J. L. D'Almeida & P. Sousa (Orgs), *Serviço Social na escola: contributos para o campo profissional* (pp.17-42). Edições Humus.
- D'Almeida, J. L. & Sousa, P. (2018). A intervenção do Serviço Social nas escolas. In J. L. D'Almeida & P. Sousa (Orgs.), *Serviço Social na Escola: Contributos para o campo profissional* (pp.187-200). Edições Humus.
- D'Amour, D. & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (1), 8-20. DOI: [10.1080/13561820500081604](https://doi.org/10.1080/13561820500081604).
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L. & Beaulieu, M.. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>.
- De Zan, J. (2006). A ciência moderna e o problema da desintegração da unidade do saber. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Orgs.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 177-224). Campo das Letras.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança: Da participação à responsabilização, o sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Profedições.
- DGIDC (2010). *Relatório de Execução Global dos Projectos da 1.ª Fase do Programa TEIP2*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf.
- Dias, N. (2003). Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. <https://hdl.handle.net/10216/23704>.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Celta Editora.

- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interações*, (2), 87-112. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/292>.
- Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1º Ciclo: Representações e práticas. In J. Lima (Org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp.251-281). Edições Asa.
- Direção Geral da Educação (s/d). Medidas de Promoção do Sucesso Educativo. Site da Direção Geral da Educação. Consultado a 7 de outubro de 2020. <https://www.dge.mec.pt/medidas-de-promocao-do-sucesso-educativo>
- Dominelli, L. (2004). *Social work: theory and practice for a changing profession*. Polity Press.
- Dos Anjos, M. (2005). Interdisciplinaridade na condução Docente: Impressões a partir da vivência. In M. Pinho (Org), *Complexidade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Educação Superior* (pp.33-48). Editora Espaço Académico. <http://editoraespacoacademico.com.br/portfolio/complexidade-interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade-na-educacao-superior/>.
- Duarte, C. (2018). Serviço Social e absentismo escolar: Princípios e valores de uma ação pedagógico-interventiva. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social em Educação* (pp.81-89). Pactor.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dutton, J. & Kohli, R. (1996). The Core Skills of Social Work. in A. Vass (Ed.), *New Directions in Social Work – Social Work Competences – Core Knowledge, Values and Skills* (1st Edition) (pp.83-105). SAGE Publications.
- Dupper, D.R. (2003). *School Social Work – Skills & Interventions for Effective Practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ely, F. (2003). Serviço Social e interdisciplinaridade. *KATÁLYSIS*, 6 (1), 113-117. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7123>.
- Engel, C. (1994). A functional anatomy of teamwork. In A. Leathard (Ed.), *Going Inter-Professional: Working together for health and welfare* (pp.64-76). Routledge.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Kappan magazine*, 92 (3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>.
- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn & F. Voorhis, *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd Ed.) (pp.20-42). Corwin Press, Inc.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Edições Humus.
- Faleiros, V. (2007). *Estratégias em Serviço Social*. (7^a Edição). Cortez Editora.
- Faria, S. & Vieira, R. (2016). Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 105-124). Eduções Afrontamento.
- Faquim, J. & Frazão, P. (2016). Percepções e atitudes sobre relações interprofissionais na assistência odontológica durante o pré-natal. *Saúde Debate*, 40 (109), 59-69. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201610905>.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, J. (2011a). *Serviço Social e Modelos de Bem-estar para a Infância: Modus Operandi do Assistente Social na Promoção da Proteção à Criança e à Família*. Quidjuris.
- Ferreira, J. (2011b). Contributos para o debate da epistemologia em serviço social. *Trabalho social global*, 2 (1), 67-68. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/919/1057>.
- Ferreira, P. T. (2009). *Guia do Animador na Formação de Adultos*. Editorial Presença.

- Ferreira, I. & Teixeira A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20 (1), pp. 331-350. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2293>.
- Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura* (Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança). Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/197>.
- Fialho, J., Silva, C. & Saragoça, J. (2015). *Diagnóstico social: Teoria, metodologia e casos práticos*. Lisboa: Edições Silabo.
- Figueira-McDonough, J. (1993). Policy practice: The neglected side of Social Work intervention. *Social work*, 38 (2), 179-188. <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=cfb45cad-646a-4808-b830-bc57ae8ac333%40pdc-v-sessmgr05>.
- Finigan-Carr, N. & Shaia, W. (2018). School Social Workers as partners in the school mission, *Phi Delta Kappan*, 99 (7), 26-30. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721718767856>.
- Firmino, M. (2015). *Testes de hipóteses: uma abordagem não paramétrica* (Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências). Repositório Científico da Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18146>.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Fortin, M. F. (2000). Métodos de Amostragem. In M. F. Fortin (Coord.), *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp.201 – 214). Lusociência.
- Fortin, M. F., Grenier, R. & Nadeau, M. (2000). Métodos de Colheita de dados. In M. F. Fortin (coord.), *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp.239 - 265). Lusociência.
- Fortin, M. F., Coté, J. & Vissandjée, B. (2000). As etapas do processo de investigação. In M. F. Fortin (coord.), *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp.35 - 43). Lusociência.
- Fortin, M. F. & Nadeau, M. (2000). A medida em investigação. In M. F. Fortin (Coord.), *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp.215 – 238). Lusociência.
- Fortin, M. F., Brisson, D. & Wakulczyk, C. (2000). Nocões de ética em investigação. In M. F. Fortin (Coord.), *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp.113-130). Lusociência.
- Fortuna, C. (1993). O Desenvolvimento por um fio: Portugal Colonial, os têxteis de algodão e a economia mundo. In B. S. Santos (Org), *Portugal, um retrato singular* (pp.59-88). Edições Afrontamento.
- Fourez, G. (2002). A interdisciplinaridade em sentido estrito. In G. Fourez (Dir.). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade* (69-118). Instituto Piaget.
- Franklin, C., Harris, M. & Lagana-Riordan, C. (2010). The delivery of School Social Work Services. In P. Allen-Meares, R. Washington & B. Welsh (Ed.), *Social Work Services in Schools* (6^a ed.) (pp. 278-321). Allyn & Bacon.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (3^ºEdição). Edições Afrontamento.
- Freitag, B. & Rouanet, S. (Org.) (1980). *Habermas*. Editora Ática.
- Frison, L. & A. Simão (2012). Ação Tutorial em contexto de trabalho e auto-regulação da aprendizagem. In A. Simão, A. Caetano & I. Freire, *Tutoria e Mediação em Educação* (pp. 23- 48). Educa.
- Freixo, M. (2010). Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas (2^º Edição). Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto Editora.
- Fung, H. P. (2014). Relationships among Team Trust, Team Cohesion, Team Satisfaction, Team Effectiveness and Project Performance as Perceived by Project Managers in

- Malaysia. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8 (8), 205-216. DOI: [10.2224/sbp.2010.38.10.1297](https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.10.1297).
- Furtado, J. (2009). Arranjos institucionais e gestão da clínica: Princípios da interdisciplinaridade e interprofissionalidade. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 1 (1), 1-11. <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/1013/1136>.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 173-184. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>.
- Garcia-Roca, J. (2003). Composição e funções básicas da família. In A. Gimeno (Coord.), *A família: O desafio da diversidade* (pp.39-74). Instituto Piaget.
- Garrett, K. (2006). Making the Case for School Social Work. *Children & Schools*, 28 (2), 115-121. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.115>.
- Garrett, K. (2007). Ecological Perspective for Social Work Practice. In L. Bye & A. Michelle (Ed.), *School Social Work: Theory to Practice* (pp.41-48). Thomson Higher Education.
- Geoffrion, P. (2003). O Grupo de discussão. In B. Gauthier (Dir.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (pp.319-344). Lusociência.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora
- Gianesin, J. (2007). Consultation in School Social Work. In L. Bye, & M. Alvarez (Ed.), *School Social Work: Theory to practice* (pp.175-192). Higher Education.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da Globalização* (4º Edição). Presença.
- Gomes, T. (2018). Educação como parte fundamental do Processo de inclusão social. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço Social em Educação* (pp.63-80). Pactor.
- Gomes, S. (2012). *Interdisciplinaridade e relações interprofissionais: Um Estudo de Caso em Equipa de Cuidados Continuados Integrados* (Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas). Repositório Científico da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/20585>.
- Gomes, V. (2010). O Serviço Social na Educação. *Jornal do Conselho Regional de Serviço Social*, (92), 1-16. http://www.cressrs.org.br/arquivos/jornal/%7B1EDF00DE-811E-4F29-8421-647116BFFD51%7D_edicao_92_web.pdf.
- Grácio, R. (1988). História da História da Educação em Portugal: 1945-1978. In J. Gomes, R. Fernandes & R. Grácio (Orgs.), *História da Educação em Portugal* (pp.19-66). Livros Horizonte.
- Granja, B. (2014). Contributos para a análise das formas identitárias dos assistentes sociais. In M. I. Carvalho & C. Pinto (Coord.), *Serviço Social: teorias e práticas* (pp.57-83). Pactor.
- Granja, B. (2008). O saber procedural/procedural dos assistentes sociais com os utentes, VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pp.1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4560471>.
- Guadalupe, S. (2010). *Intervenção em rede: Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.99-117). SAGE Publications.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto Editora.
- Guerra, I. (2010a). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso* (3ª edição). Principia.
- Guerra, I. (2010b). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação* (2ª Edição). Principia.

- Guerra, Y. (2010c). A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. *Serviço Social & Sociedade*, (104), 715-736. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400008>.
- Guerra, Y. (1995). *A Instrumentalidade do Serviço Social*. Cortez Editora.
- Gusdorf, G. (2006). Conhecimento interdisciplinar. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Orgs.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 37-58). Campo da Letras.
- Hamilton, P. (2002). *A teoria dos Sistemas*. In B. Turner (Ed.), *Teoria Social* (pp.143-170). DIFEL.
- Harel, François (2000). Análise estatística dos dados. In M. F. Fortin (Coord.), *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp. 269-304). Lusociência.
- Healy, K. (2014). *Social Work Theories in Context. Creating Frameworks for Practice* (2nd Edition). Palgrave.
- Healy, L. M. (2008). Exploring the history of Social Work as a human rights profession. *International Social Work*, 51 (6), 735-748. <https://doi.org/10.1177/0020872808095247>.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.
- Heckhausen, Heinz (2006). Disciplina e interdisciplinaridade. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Orgs.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 79-89). Campo da Letras.
- Higham, P. (2006). *Social work – Introducing professional practice*. Sage Publications.
- Hood, R., Gillespie, J. & Davies J. (2016). A conceptual review of interprofessional expertise in child safeguarding. *Journal of interprofessional care*, 30 (4), 493-498. DOI:[10.3109/13561820.2016.1173656](https://doi.org/10.3109/13561820.2016.1173656).
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria Crítica I*. Editora Perspetiva.
- Hothersall, S. (2013). Social Workers. In B. Littlechild & R. Smith (Ed.), *A Handbook for Interprofessional Practice in the Human Services: Learning to Work Together* (pp.378-398). Pearson Education Limited.
- Howe, D. (2009). *A Brief Introduction to Social Work Theory*. Palgrave Macmillan.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W. & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817-839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>.
- Iamamoto, M. V. (2007). *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional* (13ª Edição). Cortez Editora.
- Interprofessional Education Collaborative Expert Panel. (2011). Core competencies for interprofessional collaborative practice: Report of an expert panel. Washington, D.C.: Interprofessional Education Collaborative. https://www.aacom.org/docs/default-source/insideome/ccrpt05-10-11.pdf?sfvrsn=77937f97_2.
- Jacob, F. (2008). No sentido de um novo paradigma cultural e cognitivo para a escola. In G. Fourez (Dir.), *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade* (pp.17-32). Instituto Piaget.
- Jones, B. & Phillips, F. (2016). Social Work and Interprofessional Education in Health Care: A Call for Continued Leadership. *Journal of social work education*, 52 (1), 1, 18 – 29. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1112629>.
- Jorge, E. & Pontes, R. (2017). A Interdisciplinaridade e o Serviço Social: Estudo das relações entre profissões, *Textos & Contextos*, 16 (1), 175-187. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/26444>.
- Jug, R., Jiang X. & Bean, S. (2019). Giving and Receiving Effective Feedback A Review Article and How-To Guide. *Arch Pathol Lab Med*, 143, 244-250. <https://doi.org/10.5858/arpa.2018-0058-RA>.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp.7-20). Editora Mundos Sociais.

- Kelly, M. (2008). *The domains and demands of School Soial Work practice: A guide to working effectively with students, families and schools*. University Press.
- Lahire, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (R. Vasques e S. Goldfeder Trad.). Ática.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios Individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), 11-42. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>.
- Lawson, H. & Sailor, W. (2000). Integrating Services, Collaborating, and Developing Connections with Schools. *Focus on Exceptional Children*, 33 (2), 1-22. <https://doi.org/10.17161/foec.v33i2.6921>.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas, *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 58 (3), 825-855. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201560>.
- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia problemas e práticas*, (73), 151-169. <http://dx.doi.org/10.7458/SPP2013732812>.
- Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Almedina.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação critica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs), *Educação Critica e Utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp.19-30). Edições Afrontamento.
- Lima, J. (2002). A cooperação entre pais e professores: Contornos de uma questão controversa. In J. Lima (org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação*, (pp. 7-24). Edições Asa.
- Lomonaco, B. & Garrafa, T. (2009). A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec, nova série*, 4 (6), 27-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/190859328.pdf>.
- Machado, G. (2002). O papel do Psicólogo em contextos escolares e avaliação das suas práticas. In L. Neves & R. Carvalho (Coords.), *O Psicólogo em contexto Escolar* (pp.17-32). Centro de formação Gaia Nascente
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2010). Fundamentos de Metodologia Científica (5º Edição).Editora Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india
- Marcondes, N., Brisola, E., Santos, S. & Chamon, E. (2012). Repensando a interdisciplinaridade: Contribuições à atuação do Assistente Social na área da Saúde. *Serviço Social & Saúde*, 11 (1), 67-98. <https://doi.org/10.20396/sss.v11i1.8635028>.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Marques, M. & Ramalho, M. (2002). Os movimentos ecológicos e a interdisciplinaridade. In J. Sá (Org.), *Serviço Social e Interdisciplinaridade: Dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão* (pp.59-76). Cortez Editora.
- Mattessich, P. & Monsey, B. (1992). *Collaboration - What Makes It Work: A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration*. Amherst H. Wilder Foundation.
- Matuda, C., Pinto, N., Martins, C. & Frazão, P. (2015). Colaboração interprofissional na Estratégia Saúde da Família: Implicações para a produção do cuidado e a gestão do trabalho, *Ciência & Saúde Coletiva*, 20 (8), 2511-2521. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015208.11652014>.
- Martinho, M. H. (2018). A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional, *Revista THEMA*, 15 (1), 1-4. <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/870/717>.

- Matos, A. (1994). A escola nas suas relações com os pais. In Matos, A. & Pires, J. *Escola, Pais e Comunidade: construção de comunidades de interesse*, (pp.11-73). Publicações Politema.
- McLaughlin, H. (2013). Keeping interprofessional practice honest: Fads and critical reflections. In B. Littlechild & B. Smith (Ed.), *A Handbook for interprofessional practice in the human services: Learning to work together* (pp.92-109). Routledge.
- McLaughlin, H. (2012). *Understanding Social Work Research*. SAGE Publications.
- McCallin, A. & McCallin, M. (2009). Factors influencing successful team working and strategies to facilitate successful collaborative teamwork. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 37 (2), 61-67. DOI: [10.5662/wjm.v2.i2.18](https://doi.org/10.5662/wjm.v2.i2.18).
- McCallin A. (2004). Pluralistic dialoguing: A theory of interdisciplinary teamworking. *The Grounded Theory Review: An International Journal*, 4 (1), 25-42. <https://doaj.org/article/56c2ff7f115d4b81bfc7191037bda2d3>.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2011). O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC. In *Conferência Ibérica: Inovação na Educação com TIC* (pp.39-54). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/6182>
- Mendes, S. (2017). *A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental* (Tese de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga). Repositório Científico do Instituto Superior Miguel Torga. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/732>.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas Educativas e práticas sociais: Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Edições Pedago.
- Minayo, M. (2010). Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade, *Emancipação*, 10 (2), 435-442. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>.
- Montadon, C. (2001a). O desenvolvimento das relações família-escola: Problemas e perspetivas. In, C. Montadon & P. Perrenoud (Ed.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp.13-28). Celta Editores.
- Montadon, C. (2001b). Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In, C. Montadon & P. Perrenoud (Ed.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp.113-163). Celta Editora.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). Introdução: um diálogo impossível. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* (pp. 1-11). Celta Editora.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. ISCSP.
- Morejón, A. R. (2002). Estratégias de comunicação com os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem. In J. Lima (Org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp.177-210). Edições Asa.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, (1), 43-56. <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Edições Afrontamento.
- Mouro, H. (2014). Teoria e teorizar em Serviço Social. In M. I. Carvalho & C. Pinto (Coord.), *Serviço Social, Teorias e Práticas* (pp.27-56). Pactor.
- Nancarrow, S. & Borthwick, A. (2005). Dynamic professional boundaries in the healthcare workforce. *Social Health illness Journal*, 27 (7), 897-919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2005.00463.x>.
- Nancarrow, S., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P. & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11 (19), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19>.

- National Association of Social Workers (2002). NASW Standards for School Social Work Services. National Association of Social Workers. <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3D&portalid=0>.
- Nogueira, B. (2012). *A intervenção do serviço social nas escolas TEIP: Mais perto para chegar mais longe* (Tese de Mestrado, Departamento de Serviço Social). Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5395>.
- Nogueira, C. & Nogueira, M. (2002). Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, (78), 15-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.
- Núncio, M. J. (2014). Serviço Social: A Ética em contexto demudança. In M. I. Carvalho & C. Pinto (Orgs.), *Serviço Social: Teorias e Práticas* (pp.273-288). Pactor.
- Núncio, M. J. (2010). *Introdução ao Serviço Social: História, Teoria e Métodos*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira, A. (2016). *A teoria das Forças: Um referencial para a prática na intervenção social*. Universidade Católica Editora.
- Oliveira, M. & Freitas, H. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: Resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento, *Revista de Administração*, 33 (3), 83-91. http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1998/1998_069_RAUSP.pdf.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. The Guilford Press.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. AMBAR.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade* (pp. 15-57). Campo das Letras.
- Payne, M. (2002). *Teoria do trabalho social moderno*. Quarteto.
- Pearce, C. (2004). The Future of Leadership: Combining Vertical and Shared Leadership to Transform Knowledge Work. *The Academy of Management Executive*, 18 (1), 47-57. DOI: [10.5465/AME.2004.12690298](https://doi.org/10.5465/AME.2004.12690298).
- Pena, M. (2012). Da construção do conhecimento ao processo metodológico em serviço social. *Intervenção Social*, (40), 77-94. <http://hdl.handle.net/11067/1066>.
- Pena, M. (2013). A relação profissional no quadro da intervenção do assistente social. *Intervenção Social*, (41), 55-70. <http://revistas.lis.ulusa.pt/index.php/is/article/view/1197>.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Orgs.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp.57-112). Celta Editora.
- Perrenoud, P. & Montandon, C (2001). Introdução: um diálogo impossível. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.). *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* (pp. 1-11). Celta Editora.
- Petri, L. (2010). Concept analysis of interdisciplinary collaboration. *Nursing Forum*, 45, 73-82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2010.00167.x>.
- Pimenta, P. (2006). *A escola Portuguesa: do “plano dos Centenários” à construção da rede escolar no Distrito de Vila real* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação e de Psicologia). Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6973>.
- Pimenta, C. (2013). *Disciplinaridade nas ciências sociais*. Edições Humus.
- Pimenta, C. (2004). Complexidade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade* (pp. 125-152). Campo das Letras.
- Pimentel, I. (1999). A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40. *Análise Social*, 34 (151-152), 477-508. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218799127Z7uLZ4su1Vg14KQ1.pdf>.
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In M. Vieira, J. Pintassilgo & B. Melo

- (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp.119-142). Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pinto, C. (2010). *O Vínculo contratual como fator para a satisfação no trabalho: Estudo de caso num Call Center* (Tese de Mestrado, Departamento de Sociologia). Repositório Científico do ISCTE – IUL, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/2655>.
- Pires, E. (1991). Dimensões da Construção social da educação. In E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho (Orgs.), *A construção social da educação escolar* (pp.103-131). Edições Asa.
- Pires, E. (1989). Escolaridade Básica Universal Obrigatória e Gratuita. In E. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. Rau, M. Roldão, M. Clímaco, M. Valente & J. Antunes (Orgs.), *O Ensino Básico em Portugal* (pp.9-40). Edições Asa.
- Pombo, O. (2006). Prefácio. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Orgs.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 7-12). Campo da Letras.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1 (1), 3 - 15. <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>.
- Pombo, O. (2004). Epistemologia da interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord). *Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade* (pp.93-124). Campo das Letras.
- Pombo, O. (1994). Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: O. Pombo, T. Levy, & H. Guimarães (Orgs.), *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (2ª Edição) (pp.92-97). Texto Editores.
- Pombo, O. (1993). A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e Exigência Curricular. *Revista Inovação*, 6 (2) (1993), 173-180. <http://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/interdisciplinaridadeproblema.pdf>.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática. O papel da colaboração. *Zetetiké*, 11 (20), 1-32. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646956/13857>.
- Puente-Palacios, K. & Brito, L. (2017). Impacto das Competências de Equipes sobre o Desempenho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3352>.
- Quivy, R. & Campenhausdt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª Edição). Gradiva.
- Ramalho, V. (2014). Futebol de Rua e Desenvolvimento de Competências Sociais em Públicos Juvenis. In M. I. Carvalho, & C. Pinto (Coords.), *Serviço Social: Teorias e Práticas* (pp. 387-406). Pactor.
- Reid, M. (2007). Research and evaluation of School Social Work Practice. In L. Bye & A. Michelle (Ed.), *School Social Work. Theory to Practice* (pp.225-244). Thomson Higher Education.
- Restrepo, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social* (1ª ed.). Espacio Editorial.
- Ribeirinho, C. (2019). *Supervisão Profissional em Serviço Social: Ao encontro de uma prática reflexiva*. Pactor.
- Ribeiro, S., Sousa, P. & D'Almeida, J. L. (2018). O trabalho do (a)Assistente Social, com a comunidade local. In J. L. D'Almeida & P. Sousa (Org.), *Serviço Social: contributos para o campo profissional* (pp.263-278). Edições Humus.
- Ribeiro, S. (2016). *O papel do assistente social na articulação da escola com as instituições da comunidade local* (Tese de Mestrado). Repositório Científico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/7251>.
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto Editora.
- Rochex, J. Y. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária. *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 871-882. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400013>.
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI, *Sociologia, Problemas e Práticas*, (68), 171-176. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>.

- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Almedina.
- Rodrigues, M. (1997). *Sociologia das Profissões* (1ª Edição). Celta Editora
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71), 24-29. <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>.
- Rosa, T. & Gomes, P. (2014). Os estudos menores e as reformas pombalinas. *Interações*, (28), 40-54. <https://doi.org/10.25755/int.3911>.
- Sacristán, J. (2000). *A educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto Editora.
- Saleebey, D. (2009). *The strengths Perspective in Social Work Practice* (5th Edition). Pearson Education.
- Sampaio, S. & Rodrigues, F. (2014). Ética e sigilo profissional, *Serviço Social e Sociologia*, (117), 84-93. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000100006>.
- Sampaio, D. & Gameiri, J. (1985). *Terapia Familiar*. Edições Afrontamento.
- Sanders, M. & Harvey, A. (2002). Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration. *Teachers College Record*, 104 (7), 1345-1368. DOI: [10.1111/1467-9620.00206](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00206)
- Santos, N. (2012). Serviço Social e educação: Contribuições do assistente social na escola. *Vivências*, 15 (8), 124-134. http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_015/artigos/pdf/Artigo_10.pdf.
- Santos, N. (2005). *Interdisciplinaridade: Entre o desejo e a prática dos profissionais do Transplante Cardíaco no Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia* (Tese de Mestrado, Departamento Serviço Social). Repositório Científico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17649>.
- Santos, C. (2011). *Profissões e identidade profissional*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, S. (2004). O Serviço Social e seu Significado nos Serviços de Psicologia e Orientação do Ministério da Educação (Tese de Mestrado, Escola Superior de Altos Estudos). Repositório Científico do Instituto Superior Miguel Torga. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/166>.
- Santos, M. (2009). O Professor ecológico no contexto da instituição escolar. *Revista FACED*, (15), 111-125. <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v14i15.2957>.
- Sarmento, M. J. (1999). Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas. In A. Carvalho, J. Alves & M. J. Sarmento (Orgs.), *Contratos de autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* (pp.33-44). Edições Asa.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Instituto de Ciências Sociais.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (59), 75-106. <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>.
- Sebastião, J. (2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17, 281-306. <http://www.redalyc.org/pdf/4265/426539979013.pdf>.
- Sebatino, C. (2009). School Social Work Consultation Models and response to intervention: A perfect match. *Children & Schools*, 31 (4), pp. 197-206. DOI: [10.1093/cs/31.4.197](https://doi.org/10.1093/cs/31.4.197).
- Seixas, A. (2001). Políticas Educativas para o ensino Superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In B. S. Santos (Dir.), *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação da crise”* (pp.209-238). Edições Afrontamento.
- Shaffer, G. (2007). History of School Social Work. In L. Bye & A. Michelle (Eds.), *School Social Work. Theory to Practice* (pp.1-17). Thomson Higher Education.
- Sherman, M. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children & Schools*, 38 (3), 147-151. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw016>.

- Semblano, M. (2003). *Serviço social escolar em Portugal – Trajetórias e dinâmicas nos anos 60 e 70* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Altos Estudos). Repositório Científico do Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra. <http://repositorio.ismt.pt/ispui/handle/123456789/165>.
- Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa: Métodos* (6^a Edición). Editorial la Muralla.
- Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de datos* (5^a Edición). Editorial la Muralla.
- Severino, A. J. (2002). Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In J. SÁ (Org.), *Serviço Social e Interdisciplinaridade: Dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão* (pp.11-20). Cortez Editora.
- Silva, M. (2012). O lugar do Serviço Social na Educação. In G. Schneider & M. Hernandorena (Org.), *Serviço Social na Educação: Perspectivas e possibilidades* (pp. 29-44). CMC.
- Silva, L., Borowsky, F. & Koller, S. (2011). O método autofotográfico na pesquisa com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano. In S. Koller (Org.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano* (pp.249-270). Casa do Psicólogo.
- Silva, S. (2010a). *Arte de Educar* (Tese de Mestrado, Instituto de Educação). Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/14901>.
- Silva, S. (2010b). De estudantes a jovens. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp.81-102). Mundos Sociais.
- Silva, P. (2013). Escolas, famílias e desigualdades sociais: Algumas notas. In A. Diogo & F. Diogo (Ed.), *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos* (pp.71-88). Mundos Sociais.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: Uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (Orgs.), *Infância, Família e comunidade: As crianças como atores sociais* (pp.17-41). Porto Editora.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In M. Minguens (Dir.), *Actas do seminário escola, família, comunidade* (pp.115-140). CNE. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Silva, P. (2005). Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais que outros. In S. Stoer, & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp.149-157). Porto Editora.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005a). Introdução. In S. Stoer, & P. Silva (Eds.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 7-9). Porto Editora.
- Silva, P. & Stoer, S. (2005b), Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. Stoer, & P. Silva (Orgs.), *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (13-28). Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Edições afrontamento.
- Silva, P. (2002). Escola-Família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima (Org.), *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp.97-132). Edições Asa.
- Smith, R. (2013). Working together: Why it's important and why it's difficult. In B. Littlechild & R. Smith (Ed.), *A Handbook for Interprofessional Practice in the Human Services: Learning to Work Together* (pp.36-54). Pearson Education Limited.
- Smith, J. (2015). Social Work Standards of Cultural Competence: A Model for Global Community Engagement. *The International Journal of Organizational Diversity*, 15 (2), 13-25. <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=18a6c730-0cbf-4ba2-8853-724fe5e69663%40sdc-v-sessmgr01>.

- Sousa, P. & D`Almeida, J. (2015). Serviço Social na religação escola-familia. Universidade de Trás-os-Montes Alto Douro. https://www.researchgate.net/publication/279922937_Servico_Social_na_religacao_escola-familia.
- Sousa, F., Monteiro, I., Walton, A. & Pissarra, J. (2014). Adapting Creative Problem Solving to an Organizational Context: A Study of its Effectiveness with a Student Population. *John Wiley & Sons Ltd*, 23 (2), 111-120. <https://doi.org/10.1111/caim.12070>.
- Sousa, M & Sarmento, T. (2010). Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156. <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S. & Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Climepsi Editores.
- Sousa, C. (2008). A prática do assistente social: Conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. *Emancipação*, 8 (1), 119-132. <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/119>.
- Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E. & Deutschlander, S. (2009). Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23 (1), 41-51. DOI: [10.1080/13561820802338579](https://doi.org/10.1080/13561820802338579).
- Sweifach, J. (20015). Social workers and interprofessional practice: Perceptions from Within. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 1 (1), 21-27. DOI: [10.1016/j.xjep.2015.03.004](https://doi.org/10.1016/j.xjep.2015.03.004).
- Thayer, B. A. & Jayaratne, S. D. (2010). Evaluating school social work. In P. Allen-Meares, R. Washington & B. Wels (Ed.), *Social Work Services in Schools* (6th Edition). (pp.322-359). Allyn & Bacon.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo”: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2010). Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos (Tese de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). Repositório da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/13528>.
- Trachtenberg, L. & Struchiner, M. (2010). A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: Em busca de uma compreensão problematizadora, *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 36 (2), 65-77. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/219>.
- Tran, Y. (2013). Addressing reciprocity between families and schools: Why these bridges are instrumental for students academic success. *Improving Schools*, 17 (1), 18-29. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480213515296>.
- Tancredi, R., & Reali, A. (1999). Visões de professores sobre as famílias dos seus alunos: Um estudo na área da educação infantil. In *24ª Reunião Anual da ANPed*, (pp. 1-16). <http://24reuniao.anped.org.br/T0731755403999.doc>
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *British Journal of Social Work*, 38, 1212-1237. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm026>
- Trevithick, P. (2003). Effective relationship-based practice: a theoretical exploration. *Journal of social work practice*, 17 (2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/026505302000145699>.
- Trevithick, P. (2000). *Social Work Skills: A Practice Handbook*. England: Macgraw-hill.
- Trindade, D. (2008). Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In I. Fazenda (Org.), *O Que é interdisciplinaridade?* (pp.65-84). Cortez Editora.
- Ulloa, B. C. & Adams S. G. (2004). Attitude toward teamwork and effective teaming. *Team Performance Management*, 10 (7/8), 145-151. <https://doi.org/10.1108/13527590410569869>.

- VALA, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. SILVA, & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vass, A. (1996). Competence in Social Work and probation practice. In A. Vass (Ed.), *New Directions in Social Work – Social Work Competences – Core Knowledge, Values and Skills* (1st Edition) (pp.190-220). SAGE Publications.
- Vaz, N., D'Almeida, J. L. & Sousa, P. (2018). O Serviço Social na articulação com a família. In J. L. D'Almeida & P. Sousa (Org.), *Serviço Social na Escola: Contributos para o campo profissional* (pp.243-282). Edições Humus.
- Vicente, J. (2011). *As relações interprofissionais em equipas de saúde mental (Aspectos sociológicos e organizacionais)* (Tese de Mestrado, Faculdade de Economia). Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/17822>.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, M. (1996). *Sondagens - A amostragem como factor decisivo da qualidade*: Edições Sílabo.
- Vieira, B. O. (1980). *História do Serviço Social: Contribuições para a construção de sua teoria* (3º Edição). Agir.
- Vieira, M. & Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas. In J. T. Lopes (Coord.), *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos* (pp.83-98). Edições Afrontamento.
- Vieira, S. R. (2012). *O Atrito no Fluxo de Responsabilização do Crime de Abuso Sexual Intrafamiliar de Crianças* (Tese de Doutramento, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas).Repositório Científico do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/5884>.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: Conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp.27-56). Edições Afrontamento.
- Vieira, R. & Vieira A. (2018). Serviço Social e Mediação intercultural em contexto escolar. In J. L. D'Almeida & P. Sousa (Org.), *Serviço Social na Escola: Contributos para o campo profissional* (pp.172-242). Edições Húmus.
- Vieira, I. (2015). *A participação: Um paradigma para a intervenção social*. Universidade Católica Editora.
- Villas-Boas, A. (2007). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. In M. Miguéns (Dir.), *Actas do seminário escola, família, comunidade* (pp.47-63). CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Viscarret, J. J. (2012). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social* (3º Edición). Alianza Editorial.
- Weber, P. (2011). *Dinâmicas e práticas do trabalhador social*. Porto Editora.
- West, F. (1990). Educational Collaboration in the restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 1 (1), 23-40. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_2.
- Weist, M., Mellin, E., Chambers, K., Lever, N., Haber, D., & Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, 82, 97-105. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x>
- Wilson, K., Ruch, G., Lymbery, M. & Cooper, A. (2011). *Social Work: An introduction to contemporary practice* (2nd Edition). Pearson Education Limited.
- Wilson, J. (2007). School Social work at the Policy and Community. In L. Bye & A. Michelle (Ed.), *School Social Work. Theory to Practice* (pp.66-79). Thomson Higher Education.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto Editora.

Zoltan, R. & Vancea, R. (2015). Organizational work groups and work team – Approaches and differences. *Ecoforum*, 4 (1), 94-98.
<https://doaj.org/article/dcf12139d997442f9d2256ed37171804>

Zoltan, R., Bordeianu, O. & Vancea, R. (2013). Groups and teams as building blocks for organizational learning. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 13, 1 (17), 119-126.
<https://pdfs.semanticscholar.org/a3ec/a9c20be1fe14d212573805bc4209057ebd4e.pdf>.

Fontes

Constituição Política da República Portuguesa de 1933

Constituição da República Portuguesa de 1976

Decreto-lei nº 176/2012 de 2 de agosto - Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares

Decreto-Lei n.º 45 810 de 9 de julho - Amplia o período de escolaridade obrigatória

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos despectivos agrupamentos

Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho - Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio - Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação

Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto - Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei n.º 147/99 de 1 de setembro – Lei de Proteção de crianças e jovens em perigo

Despacho normativo n.º 55/2008 de 28 julho - Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2).

Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro - Estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3)

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 42/2016 de 28 de dezembro - Lei do Orçamento do Estado para 2017

Lei n.º 112/2017 de 29 de dezembro - Estabelece o programa de regularização extraordinária dos vínculos precários

Lei n.º 30 /2002, de 20 de dezembro – Estatuto do aluno do ensino não superior

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto - Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril - Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97 de 18 de novembro – Procede ao reconhecimento público da denominada «rede social»

Anexos

Anexo A - Quadros e Figuras SPSS

Anexo B - Guião de Entrevista dos assistentes sociais

Anexo C - Guião de entrevista dos diretores

Anexo D - Guião dos *Focus Group*

Anexo E - Inquérito por Questionário *online*

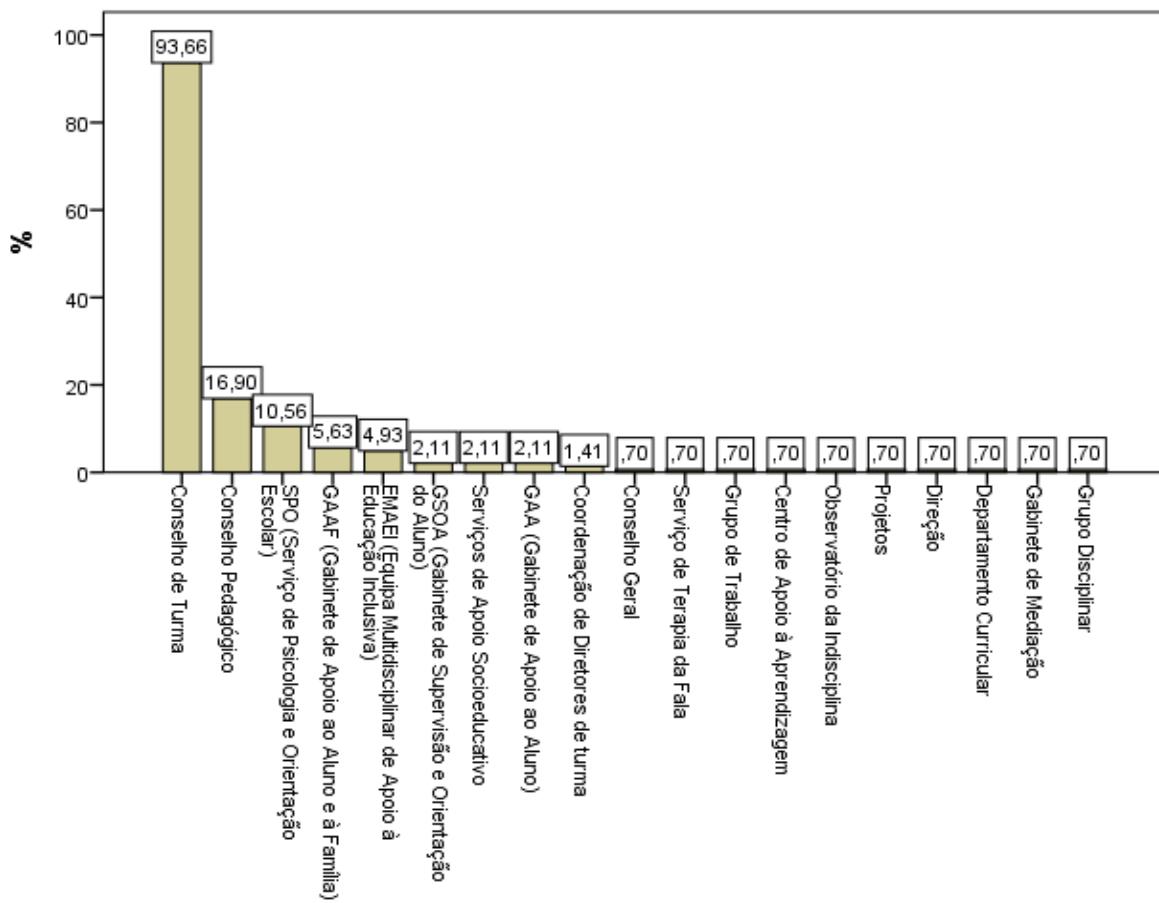
Anexo F - Autorização CNPD

Anexo G - Autorização DGE

Anexo H - Termos de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre

Anexo A – Quadros e Figuras SPSS

Figura A1 – Estruturas onde os profissionais desenvolvem o seu trabalho na escola



Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Quadro A1 - Tabela de frequências da variável “Na sua opinião, no processo de intervenção social na escola, considera que existem elementos/características que distinguem a sua intervenção da intervenção de outros colegas de outras áreas profissionais?

		Frequência	Porcentagem		Porcentagem cumulativa
			Porcentagem	válida	
Válido	Não	46	32,4	32,4	32,4
	Sim	96	67,6	67,6	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

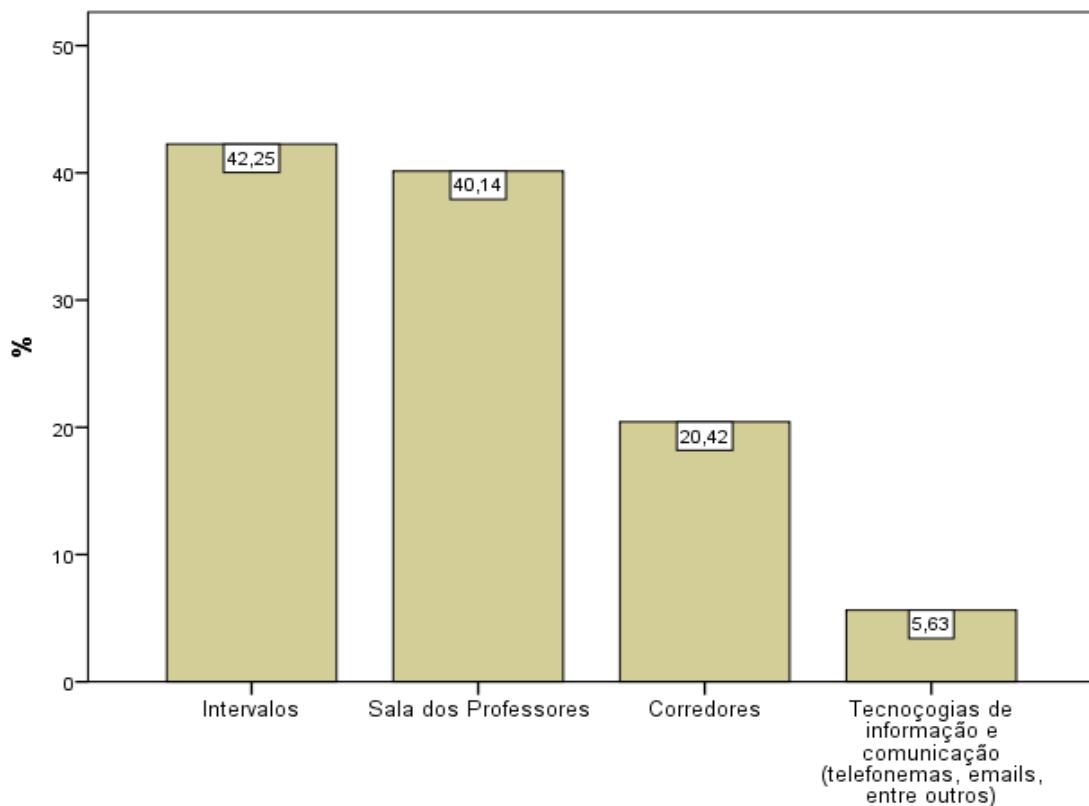
Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Quadro A2 – Tabela de frequências da variável “Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa?”

Válido		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
				válida	
	Não	40	28,2	28,2	28,2
	Sim	102	71,8	71,8	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Figura A2 – Momentos privilegiados para troca de informação entre profissionais



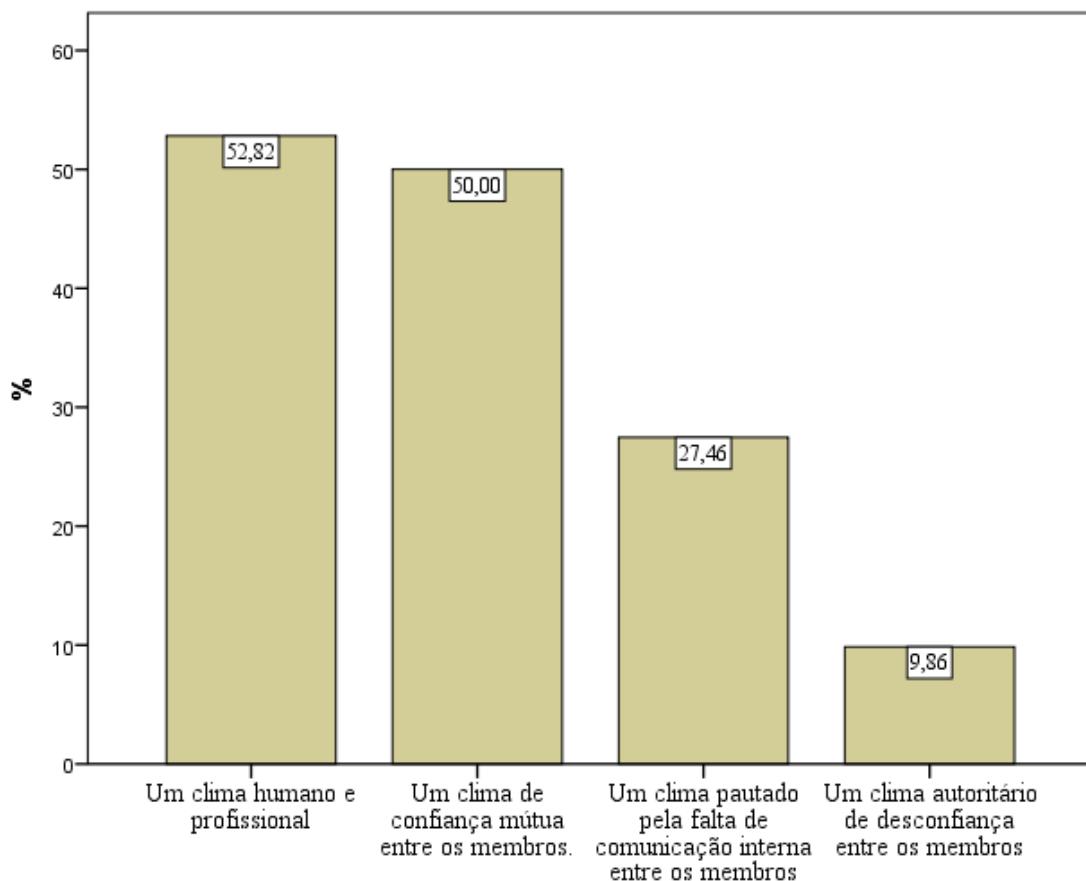
Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Quadro A3 – Tabela de frequências da variável “o feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente?”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
				válida	
Válido	Não	60	42,3	42,3	42,3
	Sim	82	57,7	57,7	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

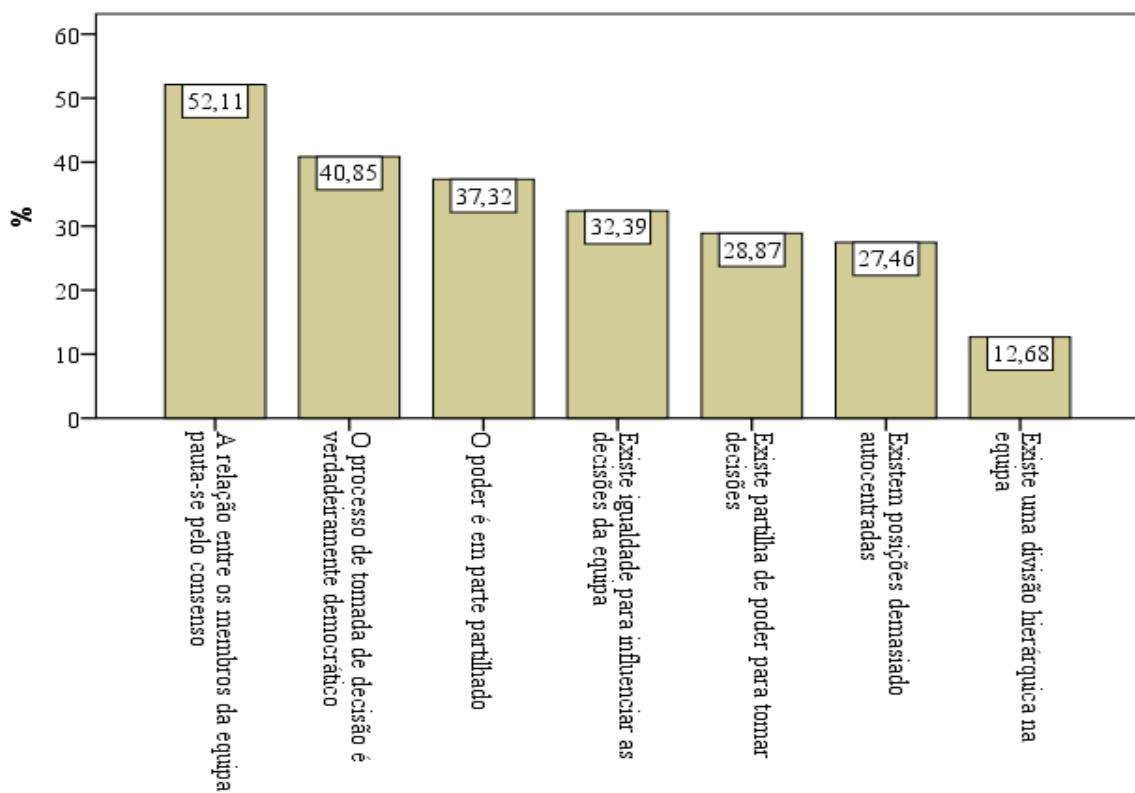
Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Figura A3 – Caraterização do clima da equipa quanto às lideranças



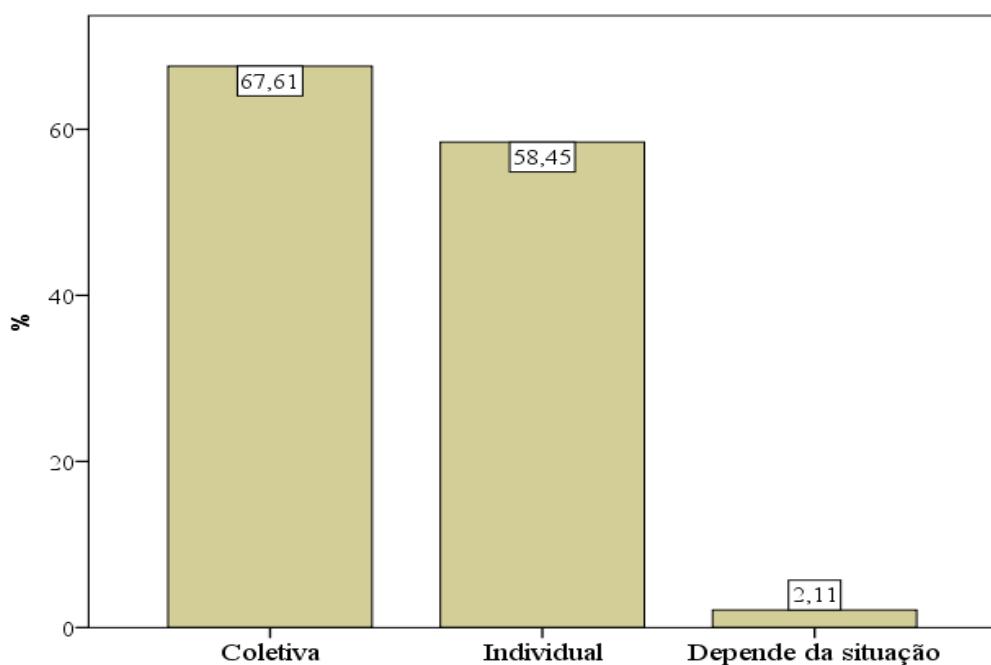
Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Figura A4 – Caraterização das relações dentro da equipa



Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Figura A5 – O processo de responsabilização dentro da equipa



Fonte: Elaboração própria, a partir das respostas ao Inquérito por questionário *online* (2020)

Anexo B – Guião de entrevista dos Assistentes sociais

Objetivos	Questões
Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	<p>1. Contextualizar a investigação que se está a realizar e os objetivos adjacentes.</p> <p>2. Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura e assinatura do consentimento esclarecido e informado)</p> <p>3. Autorização para gravação (áudio) da entrevista</p>
Identificar características do entrevistado	<p>4. Qual a sua idade?</p> <p>5. Quais as suas habilitações académicas?</p>
Conhecer a situação profissional do entrevistado	<p>6. Qual o seu Tempo de experiência profissional? E de afetação em contexto escolar?</p> <p>7. Como é que foi feita a sua opção pelo serviço social no campo de intervenção da escola?</p> <p>8. Qual o seu vínculo contratual? (esse vínculo tem influências na prática profissional?)</p>
Enquadramento da intervenção, papéis e funções do entrevistado	<p>9. Quais os principais problemas e necessidades que identifica na sua realidade escolar?</p> <p>10. Como define o Serviço Social escolar? Papel ou papéis do assistente social escolar, quais as funções do assistente social escolar?</p> <p>11. De que forma é que definiu o seu papel e as suas funções na escola?</p> <p>12. Quantas escolas tem o agrupamento e que ciclos abrange? (como organiza o seu tempo pelas diferentes escolas? Essa situação influencia de alguma forma a qualidade da sua prática?)</p> <p>13. Através da apresentação de um caso, poderia descrever os procedimentos técnicos e operativos que habitualmente utiliza no processo de intervenção?</p> <p>14. Costuma encontrar constrangimentos neste processo de intervenção? (dificuldades de colaboração, de comunicação, falta de feedback entre profissionais de áreas diferentes, burocracias.)</p>

	<p>15. Sustenta a sua prática num referencial teórico-metodológico? Se sim qual ou quais?</p> <p>16. Como sente o reconhecimento do Serviço Social em meio escolar? (aceitação da profissão neste meio, constrangimentos, potencialidades, conhecimento das suas funções e finalidades...)</p>
Caraterizar o trabalho em equipa e as relações interprofissionais	<p>17. Pertence a alguma entidade como o SPO, GAAF, GSOA ou outro? Quantos elementos compõem essa entidade? e qual a sua área disciplinar?</p> <p>18. Nessa(s) identidade(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa? Porquê?</p> <p>19. Essa ligação a uma identidade influência de alguma forma a sua prática? (Diretrizes de atuação, princípios e valores subjacentes; potencialidades, constrangimentos)</p> <p>20. Em média, quantos horas por semana dedica ao trabalho em equipa?</p> <p>21. O feedback entre profissionais de áreas diferentes acontece de forma regular? Existe feedback dos órgãos de gestão?</p> <p>22. O tempo e espaço de que os profissionais dispõem para partilhar informação são, a seu ver, adequados?</p> <p>23. Que tipo de momentos e cenários são privilegiados para a partilha de informação? (reuniões ou momentos não programados? Exemplos de momentos não programados – nos corredores....)</p> <p>24. No caso de haver algum erro de quem é a Responsabilidade? É Individual ou coletiva?</p> <p>25. Que competências específicas de colaboração considera serem essenciais para que um profissional consiga desenvolver uma verdadeira prática interprofissional?</p> <p>26. Existe um coordenador de equipa? de que área? Tem vantagens?</p> <p>27. Como carateriza o clima criado quanto ao exercício da(s) liderança(s) na equipa?</p> <p>28. O que determina a liderança da equipa? (é determinada pelo tipo de problema a ser resolvido?)</p> <p>29. Como carateriza o processo de tomada de decisão e de negociação dentro da equipa?</p>

	30. Há profissões que tendem a ter maior poder na altura de tomar decisões? Quais? Porquê?
Perceber o papel do Serviço Social escolar dentro da equipa	<p>31. Qual é o seu papel dentro da equipa?</p> <p>32. Existem elementos que distinguem a sua intervenção da intervenção dos restantes elementos? Se sim quais?</p> <p>33. Qual a importância que atribui à sua intervenção relativamente à intervenção dos outros colegas?</p> <p>34. Considera que há intervenções que podem ser desempenhadas de igual forma por mais do que uma área disciplinar? Dê um exemplo...será uma vantagem ou desvantagem?</p>
Conhecer o nível de participação do entrevistado na gestão do quotidiano escolar	<p>35. Participa em algum órgão de gestão/administração? (conselho geral, Conselho pedagógico, conselho administrativo...)</p> <p>36. Qual a sua capacidade/possibilidade de influência sobre as decisões tomadas nesta escola ao nível das políticas, valores, orientações, prioridades e estratégias exercidas pelos mais diversos órgãos da escola? (ex. pelo conselho pedagógico, Direção, concelhos de turma etc.)</p>
Analizar como é que os entrevistados interpretam, mobilizam e contribuem para uma prática interdisciplinar ao nível do processo de intervenção social escolar	<p>37. Considera que, no quadro da intervenção social escolar, na sua escola, é aplicado um modelo interdisciplinar? Porquê? Identifica vantagens ou desvantagens nesse modelo?</p> <p>38. Na sua opinião, quais os procedimentos específicos a adotar na mobilização de um modelo interdisciplinar no contexto escolar?</p> <p>39. Encarando a interprofissionalidade como ação, na sua opinião, que dimensões do agir do assistente social escolar a mesma integra?</p> <p>40. Existe alguma singularidade do serviço social na contribuição e mobilização de uma prática interprofissional na escola?</p> <p>41. Na sua opinião existe(m) algum(s) obstáculo(s) no contexto escolar que comprometem a prática interprofissional? Se sim quais? (tempo...espaço...)</p>

Anexo C – Guião de entrevista dos Diretores

Objetivo	Questões
Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	<p>1. Contextualizar a investigação que se está a realizar e os objetivos adjacentes.</p> <p>2. Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura do consentimento esclarecido e informado).</p> <p>3. Autorização para gravação (áudio) da entrevista</p>
Compreender qual a(s) necessidade(s) que dá origem à contratação de um assistente social na escola	<p>4. Para a Direção, em que medida surgiu a necessidade de contratar um profissional licenciado em Serviço Social para atuar na escola?</p>
Perceber de que forma é interpretado e avaliado o Serviço social escolar pela Direção	<p>5. Existe algum documento que defina o papel, funções e ou tarefas do assistente social na escola? E no regulamento interno?</p> <p>6. Como define o Serviço Social escolar?</p> <p>7. Como é avaliada a intervenção do assistente social na escola? O Assistente social dá contas do seu trabalho à direção? Através de que meios?</p>
Conhecer o clima quanto ao exercício de autonomia e tomada de decisão do assistente social escolar	<p>8. Qual a relação existente entre o assistente social e o Diretor?</p> <p>9. Existem espaços/oportunidades para o assistente social poder influenciar decisões tomadas pela Direção?</p> <p>10. Qual o grau de autonomia do assistente social na escola?</p>
Conhecer o nível de participação do assistente social na gestão do quotidiano escolar	<p>11. Os assistentes sociais participam em órgãos da escola? Quais? Qual a razão da sua participação ou não participação?</p>
Perceber como é que o Diretor interpreta e estimula uma prática	<p>12. Na sua perspetiva, na sua escola, é exercido um modelo interdisciplinar, no quadro da intervenção social escolar? Porquê?</p> <p>13. Na sua opinião, o exercício de um modelo interdisciplinar na</p>

interdisciplinar na escola ao nível da intervenção social escolar	escola tem vantagens? Quais? E dificuldade? 14. Na sua função de Diretor de escola, estimula a prática interprofissões/interprofissionalidade? Se sim, de que forma? 15. O feedback da Direção relativamente ao trabalho dos diferentes profissionais da escola acontece de forma regular? 16. Que competências específicas de colaboração considera serem essenciais para que um profissional consiga desenvolver uma verdadeira prática interprofissional?
---	---

Anexo D – Guião dos *Focus Groups*

Boa tarde a todos, sejam bem-vindos.

Em primeiro lugar queria agradecer a todos pela vossa disponibilidade em participar neste debate de ideias.

Chamo-me Catarina Louro e estou a realizar um estudo na área do Serviço Social na Escola e pretendo perceber melhor a forma como pensam, sentem, e que significados atribuem ao papel do serviço social na escola e nas vossas vidas, por isso, foram convidados a participar neste *Focus Group* (que irá durar aproximadamente 1 hora) porque as vossas experiências e as vossas opiniões, enquanto alunos são extremamente valiosas.

Aqui não há respostas certas ou erradas, pretende-se promover a discussão de ideias e o enriquecimento através das vossas experiências.

Deixem-me relembrar-vos que estou a gravar esta discussão apenas para não perder nada das vossas ideias e só eu e vocês teremos acesso a esta gravação. No final do trabalho, poderemos ouvi-las juntos e depois apagá-las, se essa for a vossa vontade. Nunca serão identificados nem pelo nome nem pelas vossas características pessoais e se tiverem alguma dúvida, receio ou falta de vontade de participar no estudo, podem desistir a qualquer momento.

Assim, quero pedir-vos que fale só uma pessoa de cada vez para que tudo possa ficar claro na gravação e também, se possível, que desliguem os vossos telemóveis, para não fazer interferência com o gravador.

O meu papel aqui será colocar as questões, mas sobretudo ouvir.

Quero que se sintam completamente à vontade para falarem uns com os outros. Para mim é muito importante ouvir-vos a todos porque todos têm experiências diferentes.

Então para começar...

1 – Gostaria, em primeiro lugar que se identificassem através de um nome falso, e de seguida que indiquem a vossa idade, ano de escolaridade e nacionalidade, ou outro aspeto que considerem pertinente referir na vossa apresentação.

2 - Gostaria que vissem estas imagens e me falassem sobre elas.

3 - Como interpretam estas situações?

4 – O que acham que se deve fazer nestas situações?

5 - Sabem o que é o Serviço Social? O que é que o assistente social faz na escola?

6 - Podem dar um exemplo de uma situação em que a assistente social tenha estado presente e tido uma intervenção na vossa vida?

8 - De que forma é que o assistente social contribuiu para a resolução da vossa situação/necessidade/problema? Era isso que esperavam que o assistente social fizesse?

9 – Quando têm um problema na escola quem é envolvido na resolução dessa situação?

10 – O que é que consideram de melhor e o que é menos bom no acompanhamento que é feito aos alunos aqui na escola?

11 – E fácil falar com o assistente social? Qual a vossa opinião sobre a assistente social da escola?

12 - Então para vocês, a presença da assistente social na escola é importante? Porquê?

13 – Se não existisse um assistente social na escola, consideram que as coisas seriam diferentes?

Muito obrigada a todos e até à próxima

Anexo E – Inquérito por questionário *online*

A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade na estratégia de intervenção social no contexto educativo em Portugal.

Este é um questionário online e constitui uma das técnicas de recolha de dados para a elaboração da tese de Doutoramento em Serviço Social, no ISCTE-IUL, intitulada” Serviço Social & Educação: Uma prática interdisciplinar no Sistema Educativo Português” da autoria de Catarina Louro e orientada pela Professora Doutora Maria João Pena. É um questionário dirigido a Profissionais que participam no processo de intervenção social nas escolas e que estão inseridos em equipas de trabalho. Com este questionário pretende-se avaliar como é que Técnicos especializados e Diretores de Turma avaliam o seu papel na escola, bem como o dos restantes profissionais, mais especificamente, perceber como perspetivam o seu trabalho e o dos outros profissionais nos seus processos e dinâmicas de colaboração na intervenção social, em contexto escolar. Foi solicitada autorização à Direção Geral da Educação (DGE) e Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) para a recolha e uso dos seus dados e informações, garantindo a sua confidencialidade e anonimato, de acordo com a Legislação Portuguesa sobre Proteção de Dados consagrando-se como obrigação e dever o sigilo das informações recolhidas. O questionário é unicamente para uso exclusivo da autora, estando garantidos os requisitos éticos quanto as informações recolhidas. Quaisquer dados relativos à identificação são apenas solicitados com o intuito de auxiliar a interpretação de outras respostas.

Obrigado pela colaboração.

Peço-lhe, assim, que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.

***Obrigatório**

Parte I- Caracterização Sociodemográfica

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

3. Profissão *

Marcar apenas uma oval.

- Docente
- Animador Sociocultural
- Mediador
- Sociólogo
- Terapeuta da fala Psicólogo
- Outra: _____

4. Habilidade académica? *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: _____

Parte II - Situação profissional atual

5. Número de anos de experiência profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos
- Mais de 12 anos

6. Função que desempenha na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Psicólogo
- Animador Sociocultural
- Mediador
- Docente
- Sociólogo
- Terapeuta da fala
- Outra: _____

7. Número de anos de experiência profissional ao serviço do

Ministério da Educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos
- Mais de 12 anos

8. Vínculo contratual? *

Marcar apenas uma oval.

- Contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado
- Contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo
- Contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo incerto
- Outra: _____

Parte III - Caracterização do trabalho em equipa

9. Em que estrutura(s) desenvolve o seu trabalho na escola? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- SPO (Serviço de Psicologia e Orientação Escolar)
- GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)
- GSOA (Gabinete de Supervisão e Orientação do Aluno)
- Conselho Pedagógico
- Conselho de Turma

Outra: _____

10. Nessa(s) estrutura(s) considera que é desenvolvido um trabalho em equipa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Justifique a sua resposta *

12. Qual o seu grau de satisfação com a qualidade de colaboração da sua equipa? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Nada Satisfeito

Muito Satisfeito

13. Que fatores considera poderem afetar a qualidade da colaboração da equipa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de espaço físico na escola para todos os profissionais que trabalham com estudantes
- O *status* itinerante de alguns profissionais
- A descrição do trabalho profissional que não especifica ou apoia atividades de colaboração
- Um ou mais membros da equipa escolar perceber outros membros da equipa como menos qualificados
- A falta de confiança para defender os próprios valores éticos entre os vários grupos profissionais
- A falta de flexibilidade e resistência à mudança
- A falta de liderança
- A falta de coordenação
- A sobreposição de papéis profissionais
- A falta de competências específicas de colaboração
- A falta de entusiasmo, energia e compromisso pessoal
- Nenhuma das anteriores

Outra: _____

14. Que competências específicas de colaboração considera serem essenciais para que um profissional consiga desenvolver um verdadeiro trabalho de equipa? *

15. Relativamente as relações de poder na equipa: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- A relação entre os membros da equipa pauta-se pelo consenso
- O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático
- Existem posições demasiado autocentradas
- Existe igualdade para influenciar as decisões da equipa
- Existe partilha de poder para tomar decisões
- O poder é em parte partilhado
- Existe uma divisão hierárquica na equipa

16. Na sua opinião, considera que há profissões que tendem a ter maior poder na altura de tomar decisões? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Se respondeu "sim", quais as profissões que tendem a ter maior poder na altura de tomar decisões e porquê?

18. Na sua opinião, o clima criado quanto ao exercício da(s) liderança(s) na equipa é: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Um clima humano e profissional
- Um clima autoritário de desconfiança entre os membros
- Um clima de confiança mútua entre os membros.
- Um clima pautado pela falta de comunicação interna entre os membros

19. O feedback entre profissionais de áreas diferentes é frequente? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. O tempo e espaço de que os profissionais dispõem para conversar bem como para passar informação são adequados. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente

Concordo totalmente

21. Quais os momentos privilegiados para a troca de informação entre os vários profissionais? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Reuniões
 Momentos não programados

22. Se respondeu "momentos não programados" indique quais
-

23. No caso de haver algum erro de quem é a responsabilidade? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Individual
 Coletiva

Outra: _____

Parte IV - Definição de papéis

24. Como define o seu papel numa equipa de intervenção social na escola? *

25. Descreva o tipo de funções que desempenha na escola *

26. Na sua opinião, qual o grau de importância de conhecer e perceber o papel e funções dos restantes profissionais da equipa? *
- Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4

Nada importante Muito importante

27. Consegue descrever qual o papel desempenhado pelos restantes elementos da equipa? *
- Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

28. Na sua opinião, no processo de intervenção social na escola, considera que existem elementos/características que distinguem a sua intervenção da intervenção de outros colegas de outras áreas profissionais? *
- Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

29. Se respondeu "sim" descreva os elementos/características que distinguem a sua intervenção
-
-
-
-
-

30. Considera que há intervenções que podem ser desempenhadas de igual forma por mais do que uma área disciplinar? *
- Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim

31. Se respondeu "sim" dê um exemplo referindo se considera ser uma vantagem ou desvantagem para a intervenção

Parte V - Caracterização da prática interdisciplinar ao nível do processo de intervenção social escolar.

32. Em que medida concorda com um modelo interdisciplinar no contexto escolar?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente

Concordo totalmente

33. Estamos na presença de interdisciplinaridade quando ***

Marcar tudo o que for aplicável.

- Existe numa simples colaboração com vista à recolha de informações
- Se colocam em presença diversas disciplinas com o objetivo de esclarecer um mesmo objeto
- Existe um encontro pontual para a resolução de um problema concreto
- Existe organização e articulação coordenada da ação orientada por um interesse comum.
- Existe uma divisão de papéis baseada no conhecimento de cada profissional
- A tomada de decisão integra as várias perspetivas profissionais
- Existe uma fusão entre as várias áreas disciplinares
- Existe uma organização norteadora que coordene e conduza à definição de objetivos comuns
- Se reúnem uma serie de profissionais de diversas formações disciplinares para analisarem um mesmo problema com pontos de vista da sua disciplina
- Quando o trabalho acontece de forma isolada, geralmente com uma troca e cooperação mínima entre as diversas áreas disciplinares
- Quando as disciplinas se agrupam de forma justaposta com cooperação, embora porém, cada profissional irá tomar decisões de forma isolada
- Quando através da coordenação entre todas as disciplinas se cria um campo com autonomia teórica, disciplinar e operativa
- Quando, sem eliminar as disciplinas, sem constituir novas disciplinas, são integradas em projetos mais amplos

34. No âmbito do seu trabalho, considera que é desenvolvido, na escola, um modelo interdisciplinar orientado para uma prática mais colaborativa, e por isso mais interprofissional? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

35. Se respondeu “Não” que fatores considera poderem estar a interferir com a qualidade da colaboração necessária a uma prática interprofissional na escola?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Fatores relacionados com características pessoais dos profissionais (nível pessoal)
- Fatores relacionados com a psicodinâmica das relações interpessoais, que define a interação pessoal dos indivíduos (nível interpessoal)
- Fatores relacionados com constrangimentos do contexto institucional (nível estrutural-organizacional)
- Fatores relacionados com raciocínios profissionais concorrentes entre si, situação que deriva da mistura de ideologias sociais e profissionais dos diferentes grupos profissionais (nível profissional-cultural)

36. Dê exemplos dos fatores mencionados

37. Na sua opinião, que desafios espreitam, ainda, na consolidação de uma verdadeira colaboração interprofissional na escola? *

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo F – Autorização CNPD



Processo N.º 478/2018

1

AUTORIZAÇÃO N.º 6735/2018

I. Pedido

Catarina Filipe Louro, no âmbito de Doutoramento em Serviço Social pelo ISCTE-IUL, notificou à Comissão Nacional de Protecção de dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo intitulado “Serviço Social & Educação: Uma prática interdisciplinar no Sistema Educativo Português”.

O estudo tem como objetivo geral sistematizar a prática do serviço social no contexto escolar, contemplando os diferentes níveis de intervenção (escola, família e comunidade) e compreender as dinâmicas de articulação na intervenção social escolar e o impacto da mesma nas relações interprofissionais.

A população em estudo será constituída por Assistentes Sociais e Diretores de escola, técnicos especializados (Psicólogos; e alunos, de ambos os sexos, entre os 12 anos e os 15 anos, que foram/são alvo de intervenção social escolar de escolas /Agrupamentos de Escolas pertencentes as NUTS II, da Região Centro com assistentes Sociais integrados.

A participação no estudo consistirá na realização de entrevistas do tipo grupo focal. Serão também recolhidos dados de alunos em formato áudio.

Os questionários serão completamente anónimos, não contendo qualquer dado identificador dos respondentes, nem lhes sendo aposto qualquer tipo de código de participação.

Será solicitada autorização à direção das escolas e consentimento informado a todos os participantes e encarregados de educação dos alunos.

II. Análise

Estando em causa a gravação de som das entrevistas, ou seja da voz dos alunos, e por ser suscetível de identificação e de revelar opiniões ou aspetos da vida privada, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto - Lei de Proteção de Dados Pessoais (LPDP), o tratamento de dados notificado corresponde a um tratamento de dados pessoais sensíveis.

Em regra, o tratamento de dados sensíveis é proibido, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPDP. Todavia, nos termos do n.º 2 do mesmo artigo, o tratamento de dados da vida privada é permitido, quando haja uma disposição legal que consagre esse tratamento de dados ou mediante autorização da CNPD, e sempre quando por motivos de interesse público importante o tratamento for indispensável ao exercício das atribuições legais ou estatutárias do seu responsável ou quando o titular dos dados tiver prestado o seu consentimento.

Por esta razão é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma “declaração de consentimento informado” onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPDP, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

Todos os participantes devem ser previamente informados da intenção de registo das entrevistas por gravação, devendo ser solicitado a todos assinatura de declaração de consentimento informado.

Os titulares dos dados; e os encarregados de educação dos alunos, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

As gravações deverão ser guardadas de modo a que seja garantida a segurança dos dados, em local de acesso reservado e apenas até à sua transcrição.

As entrevistas deverão ser realizadas e transcritas de modo a preservar a identidade dos respondentes, não devendo ser referido expressamente o nome ou a escola onde desempenha funções o entrevistado.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (cf. alínea *a*) do n.º 1 do artigo 5.º da LPDP), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea *b*) do mesmo artigo).

III. Conclusão

Em face do exposto, nos termos das disposições conjugadas do n.º 2 do artigo 7.º, n.º 1 do artigo 27.º, alínea a) do n.º 1 do artigo 28.º e artigo 30.º da Lei de Proteção de Dados Pessoais, que se dão aqui por reproduzidos e que fundamentam esta decisão, e ainda da condição acima estabelecida, a CNPD autoriza o tratamento de dados *supra* referido, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Catarina Filipe Louro;

Finalidade: estudo intitulado “Serviço Social&Educação: Uma prática interdisciplinar no Sistema Educativo Português”;

Categoria de dados pessoais tratados: Idade, género, profissão, habilitação académica, n.º de anos de experiência profissional e voz;

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto da responsável pelo tratamento dos dados.

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferência de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação dos dados: as gravações devem ser eliminadas no prazo de um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 22 de maio de 2018



Filipa Calvão (Presidente)

Anexo G – Autorização DGE

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Catarina Filipe Louro

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e sensíveis, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Devem ser cumpridas as disposições da Autorização da CNPD nº 6735/2018 de 22 de Maio nos termos e condições fixados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e seus representantes legais e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Outras observações:

Sem observações.

| [Voltar](#) | [Versão 1](#) | [Versão 2](#) |

Anexo H – Consentimentos informados | Assistentes sociais| Diretores|Crianças e Jovens|Encarregados de Educação

Consentimento Informado, esclarecido e livre

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo não está correto, ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concordar com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Eu, Catarina Filipe Louro, aluna do curso Doutoramento em Serviço Social, do ISCTE-IUL, estou a realizar uma investigação intitulada “Serviço Social & Educação: uma prática interdisciplinar só Sistema Educativo Português”, sobre o processo de intervenção social na escola por forma a concluir o meu Doutoramento em Serviço Social. Para o efeito venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a realização de uma entrevista semiestruturada que procura aprofundar, em termos teórico-metodológicos, a prática da profissão de Serviço Social no contexto escolar. O momento será gravado (através de áudio para recolher o máximo de informação) com uma duração aproximada de 1 hora, sendo que, terá a sua identificação mantida sob sigilo não sendo identificado na entrevista.

Esta investigação tem apenas fins científicos sendo que me comprometo, desde já, a utilizar os dados recolhidos para esse fim sendo que é livre para, em qualquer momento, se recusar a participar na investigação ou retirar o seu consentimento suspendendo, assim, a sua participação. Foi solicitada autorização à Direção Geral da Educação (DGE) e Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) para a recolha, uso e gravação dos seus dados e informações, garantindo a sua confidencialidade e anonimato, de acordo com a Legislação Portuguesa sobre Proteção de Dados consagrando-se como obrigação e dever o sigilo das informações recolhidas.

Poderá, ainda, se desejar, contactar a investigadora para aceder ou retificar os dados cedidos ou consultar os resultados obtidos nesta investigação.

Declaro que li e compreendi este documento, bem como todas as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora deste estudo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Assim, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

O (A) Assistente Social

(Assinatura)

_____, ____ de _____ 2018

Consentimento informado, esclarecido e livre

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo não está correto, ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concordar com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Eu, Catarina Filipe Louro, aluna do curso Doutoramento em Serviço Social, do ISCTE-IUL, estou a realizar uma investigação intitulada “Serviço Social & Educação: uma prática interdisciplinar só Sistema Educativo Português”, sobre o processo de intervenção social na escola por forma a concluir o meu Doutoramento em Serviço Social.

Para o efeito venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a realização de uma entrevista semiestruturada que procura aceder aos significados e às conceções que atribui ao Serviço Social na escola e perceber de que forma interpreta e contribui para o estímulo de um compromisso interdisciplinar em contexto escolar.

O momento será gravado (através de áudio para recolher o máximo de informação) com uma duração aproximada de 1 hora, sendo que, terá a sua identificação mantida sob sigilo não sendo identificado na entrevista.

Esta investigação tem apenas fins científicos sendo que me comprometo, desde já, a utilizar os dados recolhidos para esse fim sendo que é livre para, em qualquer momento, se recusar a participar na investigação ou retirar o seu consentimento suspendendo, assim, a sua participação.

Foi solicitada autorização à Direção Geral da Educação (DGE) e Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) para a recolha, uso e gravação dos seus dados e informações, garantindo a sua confidencialidade e anonimato, de acordo com a Legislação Portuguesa sobre Proteção de Dados consagrando-se como obrigação e dever o sigilo das informações recolhidas.

Poderá, ainda, se desejar, contactar a investigadora para aceder ou retificar os dados cedidos ou consultar os resultados obtidos nesta investigação.

Declaro que li e comprehendi este documento, bem como todas as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora deste estudo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Assim, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

O (A) Diretor(a)

(Assinatura)

_____, ____ de _____ 2018

Termo de consentimento informado, esclarecido e livre

Olá,

O meu nome é Catarina Filipe Louro, sou aluna do ISCTE-IUL e estou a realizar um estudo sobre a forma de atuar dos assistentes sociais e outros profissionais na escola por forma a concluir o meu Doutoramento em Serviço Social.

Para mim, é importante perceber melhor a forma como as crianças e jovens pensam, sentem, e que significado atribuem ao papel do serviço social na escola e na sua vida, por isso, gostava de contar com a tua colaboração para a elaboração deste estudo, comprometendo-me, desde já, a respeitar-te e a respeitar as tuas opiniões e os teus direitos.

Para saber a tua opinião, iremos realizar apenas um encontro, que irá consistir na participação de um grupo de discussão (tu e outras crianças) para falarmos sobre algumas questões relativamente ao tema em estudo.

Para conseguir anotar tudo o que dizes, vou ter de gravar as nossas sessões, pelo que quero desde já informar-te que serei eu a única a ouvir as gravações e que no final do trabalho, poderemos ouvi-las juntos e depois apagá-las, se essa for a tua vontade. Nunca serás identificado nem pelo nome nem pelas tuas características pessoais e se tiveres alguma dúvida, receio ou falta de vontade de participar no estudo, poderás desistir a qualquer momento.

Quero que saibas que tens o direito de participar ou não neste trabalho.

Gostava muito que participasses no meu estudo, mas cabe-te a ti decidires se queres participar!

Eu _____ aceito participar neste focus group. Compreendo que a minha participação é voluntária e que não irá afetar-me em nada. Compreendo que posso desistir a qualquer momento ou recusar responder a qualquer pergunta.

_____, _____ de _____ de 2019

Termo de Consentimento Informado, esclarecido e livre

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Catarina Filipe Louro, aluna do curso Doutoramento em Serviço Social, do ISCTE-IUL, estou a realizar uma investigação sobre a forma de atuar dos assistentes sociais e outros profissionais na escola por forma a concluir o meu Doutoramento em Serviço Social.

Para o efeito, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do (a) seu educando(a) na presente investigação, através da participação de um grupo de discussão, juntamente com outros alunos, com o intuito de se refletir em grupo sobre algumas questões do tema em estudo.

O momento será gravado (através de áudio para recolher o máximo de informação) com uma duração aproximada de 1 hora, sendo que, os participantes terão a identificação mantida sob sigilo não sendo identificados nem pelo nome nem pelas suas características pessoais.

Este estudo tem apenas fins científicos sendo que me comprometo, desde já, a respeitar o seu educando(a) bem como a respeitar as suas opiniões e direitos. O seu educando(a) será informado(a) que é livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar no estudo.

Para além da imprescindível autorização por escrito do Encarregado de Educação de cada aluno, será também pedida autorização escrita aos alunos que tiverem obtido a autorização dos seus encarregados de Educação. Este estudo, conta ainda, com a devida autorização para a sua realização da Direção Geral da Educação bem como da Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Será informado/a da data da realização do grupo de discussão.

Eu _____ autorizo o(a) meu educando(a) _____, da turma_____, do _____ ano curricular, a participar no grupo de discussão.

_____, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Encarregado de Educação
